

**EVALUACIÓN FORMATIVA DE LA ESCRITURA DE ARTICULOS INFORMATIVOS  
EN ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO DE LA VEREDA MONTOSO ZONA RURAL  
DE PRADO TOLIMA**

**ADRIANA CRISTINA AGUIRRE GUAYARA**

**Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de  
Magister en Educación**

**Asesor**

**ANAIS YANED RIVERA MACHADO  
Magíster en Educación**

**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
IBAGUÉ - TOLIMA  
2018**



**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN**



**ACTO DE SUSTENTACION TRABAJO DE GRADO**

Fecha : Martes 24 de Julio de 2018  
Hora : 5:00 p.m  
Lugar : Taller de Sociolingüística – Universidad del Tolima.

**PROGRAMA**

1. Presentación:

**TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO**

**EVALUACIÓN FORMATIVA DE LA ESCRITURA DE ARTICULOS  
INFORMATIVOS EN ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO DE LA VEREDA  
MONTOSO ZONA RURAL DE PRADO TOLIMA.**

**AUTOR : ADRIANA CRISTINA AGUIRRE GUAYARA**

**JURADO: ADRIANA MARCELA PEREZ**

1. Reseña Biográfica
2. Exposición del autor (30 minutos)
3. Intervención y preguntas del jurado.
4. Intervención y aclaraciones del director.
5. Deliberación del jurado.
6. Lectura del acta de sustentación.



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN



2  
/  
3

ACTA DE SUSTENTACION PUBLICA N° 002

SEMESTRE A-2018

Siendo las 5:00 pm horas del día 24 de julio de 2018 se reunieron en el Taller de sociolingüística –Universidad del Tolima, el estudiante, el jurado y el Director del trabajo de grado e invitados al acto de sustentación:

TITULADO:

EVALUACIÓN FORMATIVA DE LA ESCRITURA DE ARTICULOS  
INFORMATIVOS EN ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO DE LA VEREDA  
MONTOSO ZONA RURAL DE PRADO TOLIMA.

La calificación otorgada por el jurado a la sustentación es la siguiente:

JURADO NOMBRE	ADRIANA MARCELA PEREZ	CALIFICACION	4.6.
---------------	-----------------------	--------------	------

SIENDO LAS: , HORAS SE CERRO EL ACTO DE SUSTENTACION

EN CONSTANCIA SE FIRMA:

JURADO NOMBRE	ADRIANA MARCELA PEREZ	FIRMA	
---------------	-----------------------	-------	--

---

Barrio Santa Elena – Ibagué Colombia. Tel. directo 2668912  
A.A. 546 – PBX 644219 – FAX (982) 644869 – 9800665348



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN



3  
/  
3

FORMATO PARA CALIFICACION DE TRABAJOS DE GRADO  
(Para uso del Jurado)

FUNCIONES	CALIFICACION ASIGNADA
1. Aspectos de estilo y presentación	46
2. Marco teórico y actualización de conocimientos.	46
3. Método y técnicas adecuadas o de innovación en la metodología.	46
4. Relevancia científica y/o tecnológica e importancia socioeconómica de los resultados y recomendaciones.	46
NOTA FINAL	46 .

La calificación numérica equivale a la siguiente escala cualitativa así: Una nota definitiva menor de tres coma cero (3.0) equivale a REPROBADO; Entre tres coma cinco (3.5) y tres coma nueve (3.9) APROBADO, entre cuatro coma cero (4.0) y cuatro coma cuatro (4.4) SOBRESALIENTE, y entre cuatro coma cinco (4.5) cuatro coma nueve (4.9) MERITORIO y cinco coma cero (5.0) LAUREADO.

COMENTARIO DEL JURADO CALIFICADOR

Felicitaciones porque su trabajo genero un aporte específicamente en la zona rural.

CALIFICACION CUALITATIVA

Meritorio .

NOMBRE DEL JURADO

ADRIANA MARCELA PEREZ

FIRMA

NOMBRE DEL ESTUDIANTE

ADRIANA CRISTINA AGUIRRE GUAYARA

FIRMA

NOMBRE DEL DIRECTOR TRABAJO DE GRADO

ANAIS RIVERA

FIRMA

Barrio Santa Elena – Ibagué Colombia. Tel. directo 2668912  
A.A. 546 – PBX 644219 – FAX (982) 644869 – 9800665348

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a la docente Anais Rivera, por su disponibilidad para orientar el planteamiento y desarrollo de este trabajo de grado. También a la docente Luz Estella García, por su persistencia en la idea de promover las bondades didácticas, formativas y ciudadanas de la evaluación formativa, idea que es el alma de este trabajo de grado.

También agradezco a todos los docentes de la Universidad del Tolima que han contribuido en mi formación como licenciada y maestrante. Este trabajo es una muestra de sus influencias y sus esfuerzos. De igual manera, a los colegas que han sido compañeros de trabajo y de estudio. Aunque no lo quieran, para bien o para mal, también han contribuido en mi formación.

Cabe mencionar también a la Institución Educativa José Celestino Mútis de Montoso, Prado, Tolima. Su directiva, el señor Rector, quien ha valorado mi trabajo, mis iniciativas y mis intervenciones, y ha sabido tomar decisiones para el beneficio de la comunidad estudiantil de este sector rural. A los estudiantes del grado sexto, que fueron sujetos activos, diversos y enriquecedores de esta experiencia investigativa.

A mi mamá Cecilia Guayara Rojas y a mi esposo Juan Ramón Vera, quienes me acompañaron en todo este proceso y me brindaron la mayor motivación para cumplir con mi sueño de ser docente y magister.

## CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	11
<b>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	13
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	13
1.2 JUSTIFICACIÓN	15
1.3 OBJETIVOS	16
1.3.1 Objetivo general	16
1.3.2 Objetivos específicos	16
1.4 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	17
1.5 ANTECEDENTES	17
<b>2. RELACIONES ESCRITURA-EVALUACIÓN FORMATIVA</b>	23
2.1 TEORÍA DE LA ESCRITURA	23
2.1.1 El carácter social de la escritura	28
2.2 PRINCIPIOS QUE ORIENTAN LA EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA	29
2.3 EVALUACIÓN FORMATIVA	32
2.3.1 Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación	36
2.4 EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS ESCRITURALES EN LA BÁSICA PRIMARIA	37
2.5 LINEAMIENTOS CURRICULARES DEL MEN	39
<b>3. METODOLOGÍA</b>	41
3.1 ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN	41
3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA	42
3.3 SECUENCIA DIDÁCTICA FORMATIVA PARA LA ESCRITURA	43
3.3.1 Fase 1.	44
3.3.2 Fase 2. Ciclos de escritura	44

<b>4. ANÁLISIS Y RESULTADOS</b>	49
4.1 ANÁLISIS POR ASPECTOS DE LAS RÚBRICAS	49
4.2 ANÁLISIS POR DESEMPEÑO DE LOS GRUPOS Y DE LOS ESTUDIANTES	50
4.2.1 Resultados para el Ciclo 1	50
4.2.2. Resultados para el Ciclo 2	53
4.2.3 Resultados para la Evaluación Final	56
<b>5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	61
<b>REFERENCIAS</b>	63
<b>ANEXOS</b>	68



## LISTA DE TABLAS

	<b>Pág.</b>
<b>Tabla 1.</b> Rúbrica para evaluar la estructura de la noticia.	45
<b>Tabla 2.</b> Rúbrica para evaluar la escritura de la noticia.	46
<b>Tabla 3.</b> Comparación de los aspectos en los ciclos 1 y 2, y la evaluación final	50
<b>Tabla 4.</b> Resultados para la Rúbrica 1 aplicada en el Ciclo 1.	51
<b>Tabla 5.</b> Resultados para la Rúbrica 2 aplicada en el Ciclo 1.	51
<b>Tabla 6.</b> Resultados para la Rúbrica 1 aplicada en el Ciclo 2.	53
<b>Tabla 7.</b> Resultados para la Rúbrica 2 aplicada en el Ciclo 2.	53

## LISTA DE FIGURAS

	<b>Pág.</b>
<b>Figura 1.</b> Ubicación geográfica de la cabecera municipal del municipio de Prado, Tolima	43
<b>Figura 2.</b> Comparación de los registros obtenidos por cada estudiante en el Ciclo 1, Ciclo 2 y Final, en cada grupo.	57

## INTRODUCCIÓN

La escritura es uno de los tópicos que más preocupa en la educación básica en Colombia. Por tanto, diferentes investigaciones se han detenido a estudiar cuáles son las prácticas tradicionales de enseñanza y otras han tenido lugar para tratar de transformarlas. Basándose en postulados constructivistas, queda claro que las competencias de la comunicación escrita están lejos de afianzarse en ambientes didácticos que la muestran como un proceso lineal, individual, y que solo se debe a la satisfacción de los requerimientos de quien preside la clase.

En tal situación, ha encontrado acción la evaluación formativa. Por tanto, en este trabajo se planteó diseñar una secuencia didáctica, en la que se dieran procesos evaluativos formativos durante ciclos de escritura de textos de carácter informativo, para promover cambios en la producción textual de los estudiantes del grado sexto. Y la pregunta de investigación se planteó como punto de partida para el diseño de procesos de evaluación formativa de la escritura de una noticia.

Siguiendo el mismo sentido, se referenciaron diferentes trabajos teóricos que permitieron plantear una metodología para cumplir los objetivos propuestos. Para la escritura, se expone su importancia (Cassany, 1993), sus aspectos axiomáticos (Cassany, 2003), un conjunto de diferentes estrategias para su enseñanza (Cassany, Luna & Sanz, 2000; Flower, 1989; Barriga & Hernández, 1998) sus procesos cognitivos (Flower & Hayes, 2011), su carácter social (Gómez, 2012) y su evaluación en el contexto escolar (Serrajo & Peña, 1998). Esto se acopló con lo expuesto sobre la evaluación formativa: planeación (García, 2017), principios (Guerra, 2010) y sus características (Álvarez, 2001).

Teniendo en cuenta lo anterior, se planteó la metodología. En el capítulo correspondiente se encuentra que se realizó una investigación de enfoque cualitativo y de tipo Investigación-Acción. La información se recogió durante la secuencia didáctica mediante rúbricas, y los resultados se organizaron en tablas y gráficas con la ayuda de Microsoft

Excel. La secuencia se diseñó con base en los principios de la evaluación formativa y aspectos socio-cognitivos de la escritura, en la que se concatenan diferentes procesos en dos ciclos de producción de una noticia escrita.

En los resultados se encontró heterogeneidad entre los niveles de escritura de los estudiantes. Por un lado, no se pudo apreciar una tendencia hacia el mejoramiento en todo el grupo evaluado. Por el contrario, los datos fueron dispares. Por otro lado, hubo una agrupación de mejorías individuales solo bajo algunos aspectos de la escritura de la noticia. Esto no permite sentenciar un fracaso de la secuencia. Por el contrario, desde la perspectiva formativa, se puede aseverar que resulta enriquecedora, por cuanto permite reconocer los avances y retrocesos individuales. Dicha aseveración resulta contraria a la visión tradicional de la enseñanza de la escritura y su evaluación.

Por último, se recomienda en el documento el diseño de instrumentos más diversos que permitan la recolección de datos aún más detallados y, así, realizar caracterizaciones sociales más profundas de colectivos escolares de escritura.

## **1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA**

La falta de conocimiento en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa José Celestino Mutis, sobre estrategias para la producción de textos escritos, se hace evidente en la poca claridad, progresión, coherencia, creatividad y en problemas de ortografía.

Además del desconocimiento de las diferentes estructuras textuales y de los discursos representativos de determinada intención comunicativa, los estudiantes se muestran descontentos con las actividades de escritura, pues prefieren no realizarlas o cumplir con un texto superficial, carente de pensamientos y sentimientos propios. A esto se suma la ausencia de una autoevaluación y reelaboración de las ideas por parte de ellos como escritores, que le permitan reflexionar sobre las estrategias que emplean durante su ejercicio de escritura, para comunicar lo que motivó la composición de un texto.

De esta manera, se perturban conocimientos semánticos, sintácticos y pragmáticos importantes para la adquisición de la competencia comunicativa escritora. Así mismo, dichas falencias, como es de esperarse, genera dificultades en la comprensión lectora, como la incapacidad de reconocer el sentido, la estructura y la intención comunicativa de un texto escrito.

Lo descrito, se evidencia en los estudiantes del grado sexto, en cuanto a lo que aprendieron sobre la escritura en la básica primaria: como sucede en muchas aulas de este nivel, esta competencia se limita al dictado o a las transcripciones en el cuaderno según las indicaciones dadas por el docente. Esto es causado porque ellos la comprenden como simples actos de cumplimiento de buenas prácticas de caligrafía y ortografía. Lo que además, es congruente con lo que sucede en Latinoamérica, en donde el enfoque manifestado de la pedagogía, tiene carácter constructivista para el

aprendizaje de la lectura y la escritura, pero las actividades del aula caen en el énfasis en lo perceptivo-motriz, lo conductual, y la evaluación se restringe a dicho énfasis (Jurado, 2009).

Por tanto, la evaluación se circunscribe a la entrega de un producto, es decir, el cumplimiento de una tarea, que no trasciende en la vida del niño, que es una reproducción mecánica. Por si fuera poco, dicha intrascendencia obstruye la capacidad del estudiante para que se comunique efectivamente, a través de textos, en otras disciplinas y en el ejercicio de su ciudadanía.

Del mismo modo se debe replantear la enseñanza de la escritura en los estudiantes del grado sexto de la institución educativa José Celestino Mutis. El problema sería mejor abordado si se diera un proceso formativo desde todas las áreas del conocimiento. Sin embargo, ante la percepción que tienen los docentes, ya mencionada, esta investigación constituye una propuesta de la asignatura de Lengua Castellana, y desde los principios de la evaluación formativa, como la consideración de la composición textual como un proceso continuo, social y creativo. Para esto, se considera que una forma viable de implementación, es a través de un periódico escolar, en el que puedan emerger diferentes situaciones comunicativas de los estudiantes, y los estudiantes perciban la escritura como poseedora de un significado trascendental para su desempeño en la vida.

Dentro del mencionado replanteamiento, también se debe tener en cuenta la perspectiva de Cassany (2004), para quien la producción escrita es una actividad compleja en la que el escritor redacta textos con trabajo y oficio: reflexiona sobre la situación de comunicación, apunta ideas, hace esquemas, redacta borradores, relee, corrige y reformula repetidamente lo que está escribiendo. Además, dicho proceso de escritura demanda ciertos parámetros que orienten no sólo a quien escribe el texto sino a quien lo evalúa. Como se puede ver, esto se conjuga armónicamente con la evaluación formativa, pues requiere de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Por tanto, también se estarían promoviendo, de manera subyacente, valores democráticos y cooperativos.

## 1.2 JUSTIFICACIÓN

Esta investigación se realizó con el ánimo de aportar un ambiente didáctico permeado de evaluación formativa para incidir en los procesos de producción textual de los estudiantes de grado sexto de Montoso, Prado. Además, se buscó dejar un precedente en la Institución Educativa José Celestino Mutis con el ánimo de incitar el abandono paulatino de las formas tradicionales de enseñanza y concepción de la escritura y sus consecuencias. Por ejemplo, lo planteado aquí no muestra a la docente-investigadora como una figura dominante, ni los datos recolectados de los textos de los estudiantes se usaron para “aprobar” o “reprobar”. En lugar de esto, la docente-investigadora promovió una autonomía para que los niños se empoderaran de la evaluación y la corrección, y los datos colectados sirvieron de insumo para ese empoderamiento. No sobra decir, que esto implica la incidencia también en las actitudes democráticas y cooperativas de los estudiantes.

Urge que metodologías como la planteada en esta investigación, sean más frecuentes. Primero, porque así se enfrentan los inconvenientes que genera la enseñanza tradicional de la escritura. Segundo, porque se puede lograr que no solo sean proyectos restringidos a una asignatura, y en cambio, se vuelvan parte de la cultura institucional. Tercero, porque el enfoque formativo resulta lo suficientemente flexible, sin caer en lo incierto o azaroso, como para incluir los diferentes ritmos de aprendizaje, influenciados, entre otras cosas, por las dificultades geográficas y económicas del contexto de los estudiantes. Cuarto, porque se le elevaría a la escritura, en el ideario de docentes y estudiantes, como un proceso irremplazable para promover nuevas estructuras cognitivas y la reacomodación de las existentes. Esto, necesariamente, flexibilizaría los procesos del pensamiento, haciendo al individuo más susceptible de aprender, producir conocimiento y comunicarlo.

Aunque es un efecto a largo plazo, no se debe descartar que este tipo de investigaciones también se justifican porque promueven la formación de ciudadanos más críticos, con mayor sentido social, con más capacidad empática, y con mayor competencia a la hora

de expresarse de manera escrita. Por otro lado, de manera implícita, este trabajo muestra que el mejoramiento de la escritura conlleva obligatoriamente a mejorar en la lectura. Esto se da porque la autonomía de los sujetos de investigación, a la hora de evaluar su propio texto o el del compañero, solo puede ser ejercida si se es lector. Es decir que, si el único lector y evaluador es el docente, se le quita al estudiante la oportunidad, y la exigencia, de ejecutar procesos cognitivos propios de la lectura, y en cambio, tendría que acomodarse al pensamiento de quien preside la clase.

Por otro lado, se prefirió la escritura de la noticia por varias razones. La noticia, es un texto principalmente de carácter descriptivo. Allí se cuenta un hecho de manera puntual, con algunas especificaciones generalizadas para todo aquel que produzca noticias escritas. Esto implica una facilidad para la enseñanza de la escritura, pues para tener una noticia bien escrita no es perentorio, por ejemplo, el uso de figuras literarias, que resultan de una mayor complejidad semántica. Aunado a lo anterior, esta sencillez facilita la lectura, por lo que los estudiantes pueden ser partícipes también en su evaluación. Es decir, se presta para que hagan la lectura y la re-lectura, de los textos propios y de sus pares, lo cual es fundamental para el aprendizaje de la escritura y, además, emula su carácter colectivo y social, presente en cualquier editorial o periódico. Otra razón, es que su micro y macroestructura, se presta para que el estudiante exprese su comprensión de algún hecho de su contexto. Por tanto, la escritura de noticias de su actualidad y de su circunscripción, facilitarían que el alumno desarrolle la consciencia y la aprehensión por su cotidianidad, lo cual es fundamental para la transformación de la misma.

### **1.3 OBJETIVOS**

**1.3.1** Objetivo general. Evaluar mediante procesos formativos la escritura de textos informativos en estudiantes del grado sexto, de la Institución Educativa José Celestino Mutis.

**1.3.2** Objetivos específicos



- Establecer criterios de revisión y corrección para la planeación y redacción de noticias de los estudiantes.
- Utilizar los criterios de revisión y corrección, para implementar la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación, en la planeación y redacción de noticias de los estudiantes.
- Evidenciar los efectos de los procesos de evaluación formativa en la producción de noticias de los estudiantes durante diferentes ciclos de planeación y redacción.

#### **1.4 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Cuáles son los procesos formativos para evaluar la escritura de textos informativos de estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa José Celestino Mutis?

#### **1.5 ANTECEDENTES**

Como antecedente de la investigación planteada en este proyecto, el trabajo realizado por Rodríguez (2013), titulado Criterios de evaluación de textos escritos en proceso en lengua materna, en el segundo ciclo de educación (7º grado) del Colegio de Bachillerato Universidad Libre. En este, se presenta el estudio aplicado sobre criterios de producción escrita, que comprende a la evaluación de textos escritos, como un conjunto de procesos. Se desarrolla con estudiantes del grado séptimo del colegio de bachillerato de la Universidad libre.

Rodríguez (2013), se fundamenta en perspectivas de autores como Carrillo (2002). A partir de él, habla de una evaluación que es procesual y sistemática de análisis, que afianza los aciertos y avances, identifica debilidades que están presentes en los aprendizajes; motiva, diseña, construye e integra valores y comportamientos que lideran el uso social del conocimiento.

Así mismo, cita a Díaz y Rojas (2002), que ubica la evaluación durante todo el proceso de aprendizaje para corregir errores y dificultades a tiempo, antes que se conviertan en problemas permanentes e irremediables que afecten el desempeño e interés de los estudiantes.

De igual forma, aborda a Cassany (1993a), al comprender la lectura como un proceso complejo, que requiere para su enseñanza una adecuada evaluación; propone aspectos para evaluar en la composición escrita; como la adecuación determinada por la propiedad del texto, la situación comunicativa y el destinatario. La coherencia desarrollada en las ideas. La cohesión: de la forma como se enlazan y conectan las ideas y la corrección gramatical.

Adicionalmente, esta investigación se fundamenta en la propuesta de corrección procesual de Casanny (2004), de elaborar y reelaborar los escritos como parte del proceso, conocer e identificar los estilos de aprendizaje, por lo que hace énfasis en el escritor, el contenido y la forma. Además, promover el estilo y creatividad de cada estudiante, y la corrección procesual por medio de la retroalimentación entre docente y estudiante.

La investigación realizada por Rodríguez (2013), se enmarcó en una metodología de investigación acción. Dentro de las técnicas e instrumentos utilizados se aplicó una prueba diagnóstica para identificar el estado inicial de la escritura del estudiante; pilotajes y talleres de redacción desarrollada, propuestos por Casanny (2004); y diarios de campo para recoger las reflexiones generadas durante el desarrollo de todo el trabajo de investigación.

Los resultados de esta propuesta de investigación, indicaron que, en la aplicación de la prueba diagnóstico en el primer ciclo, se identificó que los estudiantes presentaron falencias en la organización de una secuencia lógica de las ideas en un párrafo, en el contenido y los acentos correctos de las palabras. En comparación con un tercer ciclo, dónde a partir del planteamiento de criterios de evaluación acordados desde el inicio de

cada proceso y el uso de la rejilla de evaluación como instrumento de valoración de los textos, se corrobora la importancia que ejerce la corrección procesual como revisión para la mejora de los textos escritos, a través de la co-evaluación y asesorías presenciales durante el proceso de composición escrita. En conclusión, los estudiantes de 7º grado, mejoraron sus hábitos de composición (superaron bloqueos, ganaron agilidad, administraron su tiempo, organizaron sus ideas).

La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica, es un trabajo de investigación de Martínez (2010) de la Universidad Nacional de Colombia, que tuvo como objetivo el promover un aprendizaje de los procesos de escritura, basados en la crítica, la creación y la metacognición, para lo cual, esta investigación se soporta en el modelo cognitivo (Flower & Hayes, 1996; Scardamalia & Bereiter, 1992; Cassany, 2003a).

Esta investigación describe las dificultades frente a la escritura productiva por estudiantes novatos; identifica, según lo planteado por Salvador (1997), las diferentes problemáticas y debilidades que presentan en los procesos de redacción: planear, textualizar y revisar. Realiza un contraste entre los procedimientos cognitivos que lleva a cabo un estudiante experto y uno inexperto en la escritura; identifica notorias falencias en esta comparación, evidenciando en los estudiantes novatos, la poca habilidad para crear y reflexionar acerca de su proceso, lo cuales son elementos claves en la adquisición de la competencia escritural.

Como conclusión, se reconoce la importancia de que los estudiantes no escriban solo para el profesor, pues él no solo debe ser el evaluador de los textos, sino que se debe convertir en el guía de sus producciones escritas, induciéndolos por situaciones comunicativas auténticas del contexto y problemáticas de los estudiantes, motivando a la creatividad de temas insólitos, extravagantes, fantásticos y novedosos, y hacer reflexionar de manera crítica a sus estudiantes sobre las ideas presentadas en sus escritos y a la vez, compartir esta responsabilidad con los estudiantes mediante la evaluación entre pares.

Por otra parte, en la investigación llamada Criterios de Evaluación basados en la Coherencia y la Cohesión, en un Contexto de Evaluación formativa, para el Fortalecimiento de la composición escrita de los niños de ciclo I del Colegio Universidad Libre, realizada por Oliveros (2013), se identifica que la enseñanza de la escritura se centraba sólo en aspectos básicos como la caligrafía y ortografía, criterios propios de la enseñanza y evaluación tradicional, empleando ejercicios mecánicos y repetitivos para la corrección de los errores.

En el mismo sentido, al fortalecer el aprendizaje de la coherencia y cohesión en los escritos de los estudiantes, se generaría un cambio pedagógico, para lo cual proponen el diseño y aplicación de tres fases a saber: Primera fase, examen pre-diagnóstico para identificar las principales fallas de los estudiantes. Segunda fase, el diseño de cada actividad se basó en la implementación de imágenes fijas, en secuencia o discontinuas, que representaban las partes del cuento (comienzo, nudo y desenlace) y a partir de éstas los estudiantes participaron de varias actividades (5) grupales e individuales y redactaron los cuentos. Se aplicó la coevaluación, heteroevaluación y reelaboración de los textos en cada una de las cinco actividades de escritura. La Tercera fase consistió en el diseño e implementación de la propuesta, además del examen post-diagnóstico, que permitió la reflexión y replaneación del docente investigador, por lo tanto, se emplea el método de investigación acción fundamentado en la propuesta de espiral de Lewin, que se ajusta al diseño de las fases anteriores.

El estudio siguió las pautas del modelo de Evaluación Formativa, planteado por Díaz y Hernández (2002), sobre la base de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; las tareas se monitorearon de forma interactiva, retroactiva y pro-activa, utilizando cada estudiante un portafolio para evidenciar sus progresos.

En este sentido se concluyó, que los estudiantes participaron de la evaluación durante sus propios procesos de aprendizaje, monitoreando sus progresos y el de sus compañeros se hizo posible, intercambio de conocimientos, capacidad crítica y

autonomía que permitieron el avance en el ejercicio de producción de los elementos propios de la coherencia y cohesión en un texto escrito.

En una investigación similar, Moncada, Sánchez y Carvajal (2015), se propuso mejorar la coherencia y cohesión en la producción de textos narrativos de 5º grado con población de estudiantes adultos, de la I.E.D República de Colombia, como medio para desarrollar el proceso de escritura con los estudiantes, se implementa el taller como herramienta pedagógica. Para sustentar su decisión, citan a Egg (1999), quien plantea que, para el diseño y planeación del taller, se debe conocer el contexto dónde se aplicará, no solo los niveles y estilos de aprendizaje, sino la organización de la institución, su énfasis y propuesta pedagógica, las particularidades de los docentes y alumnos, y realizar el estudio del impacto que han tenido las actividades grupales e individuales con el objetivo que se pretende alcanzar.

Para los macro procesos de escritura y producción de textos narrativos, abordaron autores como: Smith (1978), Myklebust (1973), Barthes (1996), Greimas et al. (1990), Piaget (1977), Condemarín y Chadwick (1984), Ferreiro (2000), Vygotsky (1962), Van (2009), Shih (1986), Flower et al. (2011), y su contribución de estrategias cognitivas, socioculturales y pedagógicas para los estudiantes y desarrollar la capacidad de expresar pensamientos y emociones en un texto.

El texto narrativo es propuesto en el trabajo de Moncada et al. (2015) como medio para desarrollar el proceso de escritura en los estudiantes, entendiendo el alcance de los componentes de coherencia y cohesión como el último fin. El enfoque metodológico utilizado fue la investigación-acción, y desarrollaron 4 etapas durante el ejercicio investigativo:

- “La planificación se inició con las prácticas pedagógicas en donde se realizaron observaciones y actividades que permitirían delimitar la problemática a trabajar, de tal manera que se pudiera mejorar aquello que se había detectado, cumpliendo con la prospectiva de acción.

- En el actuar se tuvieron en cuenta todos los datos obtenidos de los diferentes instrumentos de recolección que darían la pauta para establecer las necesidades más urgentes en la población.
- En el tercer momento se realizaron varias observaciones pertinentes al impacto de lo planificado y ejecutado en el aula de clase, determinando si este fue positivo o negativo para continuar con el proceso.
- En el último momento se produjeron algunas auto-reflexiones sobre lo planeado, ejecutado y el impacto logrado, de lo cual quedó un registro en los diarios de campo, y en las actividades implementadas, permitiendo entender las fallas o virtudes que surgen en el transcurrir del ejercicio. Además, dichas reflexiones dan cuenta de cómo ese impacto funciona como base para mejorar la planificación y así poder empezar nuevamente con el ciclo”.

## **2. RELACIONES ESCRITURA-EVALUACIÓN FORMATIVA**

### **2.1 TEORÍA DE LA ESCRITURA**

Se considera en esta investigación precisar teóricamente el proceso de producción textual, dado que su complejidad ha dado lugar a innumerables intentos para definirlo. En este documento, no se pretende lograrlo, sino más bien configurar una estructura teórica para soportar las estrategias evaluativas y didácticas para la escritura de textos que se plantean en la metodología. En este sentido, cabe llamar la atención sobre la relevancia de este proceso con una frase de Cassany (1993a) en su libro *La Cocina de la Escritura*: “Escribir es mucho más que un medio de comunicación: es un instrumento epistemológico de aprendizaje. Escribiendo se aprende y podemos usar la escritura para comprender mejor cualquier tema” ( p. 13).

Así mismo Cassany (2003a) publicó un artículo en el que hace diferentes propuestas y reflexiones acerca de la escritura, y afirma que esta se fundamenta en distintos aspectos axiomáticos, como los siguientes:

- a. Escribir es una actividad social. Lo que produce textualmente el estudiante, debe relacionarse con otros textos o como respuesta a algún fenómeno del contexto. De este modo, resulta más importante la comprensión del texto y de los hechos que lo permean, y la participación del mismo en su ambiente comunicativo, que los procesos cognitivos internos del estudiante, como la creatividad. Esto, pues a pesar de la importancia de lo que sucede internamente, está restringido y modulado por lo que sucede afuera.
- b. La lengua es una herencia cultural. sólo es posible usar las palabras y los estilos que nos han legado nuestras ascendencias. Lo que escribe el estudiante pertenece al universo de géneros configurados en la cultura, que debe conocer para no transgredir la tradición de la comunidad en la que se desempeña. Debe

evitar hacer expansiones personales e individualistas para poder incorporar las representaciones culturales de las personas que le rodean.

- c. Escribir es una actividad cooperativa. Ningún texto escrito alcanza su plenitud si no es concebido bajo el aporte de distintos actores. Es decir, que el escritor (o el estudiante que está aprendiendo a escribir) debe interactuar con varios colaboradores, que pueden ser coautores, lectores, editores, que opinan, critican y argumentan acerca de lo escrito. En el transcurrir de esta interacción, el estudiante (escritor) bebe de una vasta fuente de sugerencias y observaciones, que resultan enriquecedoras para alcanzar la mejor versión de lo que se escribe.
- d. La escritura es un proceso: incluye la planificación, la textualización (redacción) y la revisión. Estos son objetos de aprendizaje, que se ampliarán más adelante en este documento.
- e. Sin lectura no hay escritura: Para escribir es imprescindible leer. Son destrezas inseparables, que se refuerzan mutuamente. Por tanto, escribir implica distintas lecturas al interior del proceso (de borradores, fuentes, instrucciones) y alrededor del mismo (de conversación entre coautores, autor y lectores, etc).
- f. Significado diverso: El significado de un texto, lo construye de forma muy dinámica el autor en su pensamiento, así como el lector, basándose ambos en sus conocimientos previos, por lo que es intrínsecamente diverso.
- g. Comentar un texto: cuando un escritor busca que comenten su texto, no está buscando una valoración, si es bueno o malo, sino solo sumar los puntos de vista de otros escritores o de los lectores.
- h. Herramienta universal: El lenguaje es la herramienta más poderosa y omnipresente para mejorar procesos de comprensión, de escritura, de reflexión y de pensamiento crítico.



Lo anterior, expone que la escritura es un fenómeno complejo, que debe atender a muchas cuestiones y en el que deben involucrarse varias personas; además, se ve influenciada por el ambiente en el que se da, por lo que debe tenerse en cuenta a la hora de diseñar, ejecutar y evaluar, cualquier estrategia para su aprendizaje. Sin dejar esto de lado, a continuación, se ampliará el axioma La escritura es un proceso y los subprocesos que le corresponden: planificación, redacción (textualización) y revisión.

Desde el punto de vista cognitivo, escribir es un proceso que requiere de cooperaciones mentales muy complejas, que corresponden con los subprocesos mencionados. A su vez, cada subproceso requiere de niveles concernientes a diferentes ámbitos: intención del texto, posible público, plan de trabajo, temática, género, vocabulario, coherencia, ortografía... esto solo esboza algo de la complejidad y del alto compromiso del pensamiento, por lo que no puede ser desarrollado de manera aislada ni con el escaso tiempo de una hora de clase (Caldera, 2003). En este sentido, diferentes investigadores afirman que hacer un escrito coherente y adecuado, nunca se realiza en un solo paso, de manera directa y sin intermediaciones, sino en varias etapas, que tampoco se deben seguir en forma lineal, en las que se dominen procedimientos específicos de los subprocesos: 1) Planificación (propósito del escrito, previsible lector, contenido); 2) Redacción o textualización (características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, signos de puntuación); y 3) Revisión (el volver sobre lo ya escrito, releendo y evaluándolo) (Cassany, 1993a; Teberosky, 1995; Jolibert, 1997). Pretender hacerlo sin esta forma procesual, no solo es ajeno a la naturaleza de la escritura, sino que además se enmarca en la equivocada y tradicional forma de enseñar la escritura, en muchas instituciones educativas colombianas.

En el mismo sentido, diferentes autores se han preocupado por proponer estrategias para la enseñanza de la escritura, con base en diferentes estudios y teorías cognitivas. Cassany et al. (2000), publicaron un listado amplio de estrategias, agrupadas según los subprocesos de la escritura. Flower (1989), hizo lo propio, pero sus estrategias no se diferencian según los subprocesos y etapas de la escritura, sino que son pensadas en la

globalidad del proceso. En cambio, Barriga et al. (1998) se enfocaron en el carácter cooperativo de la escritura para plantear sus estrategias.

Relacionado con lo anterior, Flower et al. (2011) desarrollaron una teoría de los procesos cognitivos participantes en la composición, como soporte para estudiar con mayor profundidad los procesos del pensamiento que se presentan en el escritor. Dicha teoría ha venido siendo corroborada en diferentes investigaciones y se ha consolidado como punto de partida y base para otras, como la que se plantea en este proyecto. Así las cosas, se presenta a continuación un listado de cuatro puntos clave de esta teoría del proceso cognitivo (Flower et al., 2011):

1. La acción de redactar corresponde a un conglomerado de procesos diferenciados del pensamiento ordenados por quien escribe durante dicha acción.

Todos los procesos mentales tienen una estructura organizada pero cada uno de estos actos mentales puede ocurrir en cualquier momento de la composición. Conocerlos permite estudiar la escritura de los estudiantes de un modo más detallado. Para esto, es necesario identificar cómo están llevando a cabo el proceso de suscitar ideas, que es un subproceso de la planificación textual, y como recuperan información relevante desde la memoria a largo plazo para dar solución al problema retórico; además, se debe saber acerca de cómo el escritor piensa en el tema y la audiencia a quién se dirige. Este problema retórico, se resuelve de diferentes formas en cada autor. Por lo tanto, es de gran importancia conocer cómo se responde a estos procesos de representación y cómo afectan el desempeño de cada uno, y así mismo, reorientar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

En ese sentido, el conocimiento que tenga el escritor en su memoria a largo o corto plazo, le permitirá alcanzar o no, todas las exigencias especiales de la lengua escrita o concebir solo pensamientos fragmentarios, inconexos y contradictorios. En este proceso de organización, el pensamiento creativo se convierte en un componente que permite agrupar ideas y formar nuevos conceptos. Los escritores identifican las ideas principales

de las secundarias, las ideas importantes que responderán a los objetivos que integran contenido y propósitos.

2. Los procesos de redacción están organizados jerárquicamente, con componentes – proceso que están, a su vez insertos en otros componentes

Los componentes-proceso a los que se hace alusión, se pueden condensar en un conjunto de herramientas del escritor. Cabe aclarar que el uso de estas no es de carácter mecánico por lo que no se ve obligado a usarlas en un orden preestablecido, y que el uso de una herramienta puede plantear la necesidad de usar otra. Por ejemplo, la generación de ideas exige evaluación, así como también puede exigirlo la confección de oraciones; a su vez, la evaluación de forma simultánea puede propiciar la concepción nuevas ideas en el escritor.

3. La redacción es un proceso dirigido por un objetivo. En el acto de la composición, los escritores crean una red jerárquica de objetivos que a su vez guía el proceso de escritura.

En este punto cabe resaltar que la escritura es un proceso que se puede realizar de múltiples maneras y con gran plasticidad, pero que no debe escapar al planteamiento claro de objetivos. Y así como los procesos de redacción, los objetivos-guía forman una red jerárquica encausada al cumplimiento de objetivos superiores. Se reitera que esta red es flexible, y así permite al autor volver sobre sus pasos a medida que compone, en búsqueda de nuevos objetivos o modificación de los antiguos, para direccionar en nuevo sentido al texto o acrecentar el que ya tiene.

4. Los escritores crean sus propios objetivos de dos maneras clave: generando objetivos y respaldando objetivos subordinados que representan un propósito; y, a veces, cambiando o volviendo a generar sus propios objetivos de alto nivel a la luz de lo que han aprendido a través de la escritura

La primera manera es que mientras componen, establecen una red de objetivos secundarios que dan significado concreto, dirigen la redacción hacia el interés del posible lector, o describen su trabajo o introducción. La segunda consiste en examinar y reemplazar sus objetivos primarios con la nueva lente dada por lo aprendido durante la redacción misma. Respecto a esto cabe subrayar que cuando el escritor no desarrolla con eficiencia este proceso, los objetivos obtenidos son de poco valor. Por tanto, su red y en consecuencia la estructura del texto sería deficiente.

A la luz de lo anterior, también se puede inferir que la evaluación escolar de la escritura no puede estar centrada en el producto final, sino, en todo el proceso de aprendizaje. Esto implica llevar al estudiante a que conozca y comprenda cómo aprende y construye su propio conocimiento. En otras palabras, se requiere que se inserten los principios de la evaluación formativa.

Como ya se dijo, la teoría de Flower y Hayes, resumida en los cuatro puntos clave anteriores, han sido de gran relevancia para muchas investigaciones. Sin embargo, cabe resaltar que dicha estructura teórica, ha sido objetada en cuanto no le da importancia al carácter social de la escritura. Además de haberse demostrado hace mucho tiempo lo neurálgico de la interacción social para el aprendizaje de cualquier tópico, enseñar sobre la escritura de una manera meramente individualizada resultaría impropio en un mundo cada vez más conectado y globalizado. En particular para esta investigación, es necesario discutir el carácter social, pues para la confección de noticias, se requiere de la interacción de varias personas. No solo de instrucción desde el docente-investigador hacia los estudiantes (escritores), sino también entre pares, y entre ellos y los lectores (receptores).

**2.1.1 El carácter social de la escritura.** El carácter social de la escritura mencionado en este proyecto se puede sustentar en las siguientes ideas, basadas en la revisión realizada por Gómez (2012).

En primera medida cabe resaltar que, para los enfoques socioculturales, la interacción social entre el escritor y el lector ocupan un lugar central. Es decir, que no es una relación estática, ni siquiera por el hecho de que nunca tengan contacto físico. Por el contrario, la composición se ve fuertemente influida por el lector a quien se dirige, y este, se ve influenciado, entre otras cosas, en su visión del mundo (Gómez, 2012). Se puede inferir, entonces, que esta relación se haría más fuerte y dinámica si se presentara un espacio de cercanía entre los dos, en donde florezca una retroalimentación horizontal y bilateral de lo que se lee y se escribe.

Aunado lo anterior, queda claro que el mundo social influye en los sujetos no solo por medio de las personas que persuaden, enseñan, forma, sino también por las prácticas (como rutinas, costumbres, juegos) y por los objetos sociales (palabras, mapas, sonidos). Todas estas cuestiones sociales son imprescindibles en el desarrollo humano del estudiante (Gómez, 2012). Y dado que el lenguaje es fundamental para la influencia del mundo social, la escritura se constituye en un proceso neurálgico para dicho desarrollo.

Así las cosas, queda claro que cualquier situación educativa para la formación en la escritura debe incluir actividades que no solo se enfoquen en lo que sucede al interior del pensamiento del estudiante. Además, es necesario que presten atención a la interacción de los sujetos, a la intersubjetividad que incide en lo interior.

## **2.2 PRINCIPIOS QUE ORIENTAN LA EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA**

Entendiendo a la evaluación de manera diferente a la tradicional, es claro que su verdadera realización se da cuando apoya los procesos formativos, cuando está inmersa en las diversas propuestas didácticas y no cuando se aplica solo al final, como un apéndice obligatorio más que necesario. Por tanto, es imprescindible para este trabajo tener claros algunos principios que orientan a la evaluación de la escritura en el contexto escolar (Serrano et al., 1998):

1. Relacionado con el párrafo anterior, en este principio se trata la necesidad de mirar la evaluación como algo inherente al proceso pedagógico y como estructura constituyente del quehacer educativo. Se le debe concebir como un proceso global y permanente, es decir, sin enfocarla solo en el aprendizaje del estudiante o como una herramienta de poder del docente, sino de una forma que abarque todos los aspectos de una situación educativa: los objetivos que la orientan, los contenidos, las estrategias didácticas y evaluativas, la capacidad del docente para orientarla y el contexto educativo.

2. No es necesario que el docente prepare actividades específicas de evaluación (pruebas escritas, orales, prácticas) si él asume la evaluación desde la mencionada concepción global de la educación, pues esta implica tener situaciones de aprendizaje impregnadas de observaciones y correcciones constantes, que pueden proporcionar una visión más real del desempeño del estudiante en la escritura. Si son necesarias las actividades específicas de evaluación en ciertos momentos, sus resultados solo deben tomarse como indicadores del avance del niño en el aprendizaje.

3. En el mismo sentido, la evaluación en la escritura derrumba la necesidad de inventar actividades específicas evaluativas, y propone que haya situaciones de enseñanza y aprendizaje que dé cuenta del desempeño de los estudiantes en el alcance de propósitos como: formarse en el uso de la lectura como herramienta para tratar información y para la construcción de conocimientos; y ser capaz de utilizar la escritura como un medio para comunicar sus pensamientos.

4. Concebir al estudiante como sujeto y no como objeto de la evaluación. Es decir que debe haber espacios para que el niño participe en los procesos evaluativos, no solo como ejecutor de lo que diga el docente sino aportando sus visiones sobre el desarrollo de ello y de cómo es su propio desempeño y el de sus pares. Así, se le permitirá tomar conciencia (metacognición) de los progresos individuales y grupales respecto a los logros, los obstáculos, lo necesario para la superación, y entonces, también asumirá una responsabilidad creciente en relación con su aprendizaje (Lerner y Palacios, 1990). Esto necesariamente debe ir ligado a la certeza de que habrá variaciones individuales en los

resultados, como en la construcción de significados, en la producción de diferentes textos y en las diferentes interpretaciones que le dan a una lectura o a un contenido, según los esquemas de asimilación que hayan desarrollado.

5. Darle un énfasis en la comprensión y en la construcción de significados a la evaluación de la lectura. Y darle un énfasis en la expresión escrita de pensamientos, ideas y sentimientos, y en la construcción de mensajes significativos, a la evaluación de la escritura.

6. Los criterios fundamentales en la evaluación del aprendizaje de la lectura y la escritura, deben girar en torno a: las actitudes, las emociones y la disposición a cumplir con tareas y a trabajar cooperativamente; la acomodación de las actividades de lectura a los objetivos que con ella se quieren alcanzar; el interés por emplear la escritura como medio de comunicación y de expresión; la capacidad del estudiante para organizar la información y para construir el propósito del texto; la expresión por escrito de distintos tipos de mensaje; el placer que genera leer y escribir de forma significativa, y la libertad en la elección y el uso de materiales, en el manejo de las fuentes y en la búsqueda de los medios que le faciliten enfrentarse a las dificultades propias de la lectura y la escritura.

7. La evaluación de la escritura debe partir de las entrevistas individuales, de la observación permanente y el registro de lo que está sucediendo durante la situación de enseñanza y aprendizaje. Dicha situación de enseñanza y aprendizaje de la escritura, debe brindar al estudiante la posibilidad de hacer borradores, de revisar y corregir, individualmente o en grupos, los diferentes tipos de texto producidos; y debe promover la discusión sobre las interrogantes y reflexiones acerca del ejercicio de la escritura y sobre las dificultades que se enfrentarán. Para la lectura debe incluir preguntas inferenciales, explicaciones, analogías, solución de problemas, juicios valorativos. El estudiante debe tener espacio para predecir y plantearse preguntas frente al texto, de manera que interactúen el significado de este con el conocimiento y la experiencia previa.

Ahora bien, en relación con los principios mencionados se pueden identificar tres elementos o categorías en la evaluación del aprendizaje de la composición escrita en la escuela: el texto, el proceso de composición escrita y proceso de aprendizaje. Ellos conforman una realidad particular y compleja, que no puede analizarse desde solo uno de ellos ni como un algoritmo de mecanismos independientes. Por tanto, si se quiere tenerlos como objetos de la evaluación formativa deben darse los siguientes procesos: tomar conciencia explícita de los tres, elaborar criterios relacionados con ellos, analizar indicios que permitan explicarlos, tener en cuenta la información derivada de los criterios establecidos para tomar decisiones en estos procesos (Camps, Rivas, Guash & Millán, 1993).

## **2.3 EVALUACIÓN FORMATIVA**

Hemos hablado de la importancia que tiene la evaluación en los procesos de aprendizaje de la escritura, pero la reflexión sobre ella no termina ahí. La evaluación también se organiza, planifica y sistematiza desde el área, en un sentido flexible y dinámico, armónico con lo que se ha expuesto. Así permite encontrar el camino a seguir en la ejecución de la evaluación que se transforma continuamente de acuerdo a los resultados y novedades que nos presentan los resultados (García, 2017).

Por tanto, se debe llamar la atención sobre algunas prácticas docentes en las que se pregonan la implementación de la evaluación formativa y por tal razón no se planea. Para evitar esta situación, se describen a continuación las ventajas de la planeación en la evaluación formativa (García, 2017):

- Precisa la ruta a seguir; es decir clarifica los momentos, procesos y procedimientos para la evaluación de los estudiantes.
- Mejora las condiciones de aplicación de la evaluación.
- Organiza y estructura toda la información relacionada con la evaluación.
- Informa a los estudiantes sobre la evaluación en forma precisa y clara.



- Da seguridad al profesor y a los estudiantes frente al proceso de evaluación.
- Permite diseñar con anticipación las pruebas o test o actividades de evaluación con sus respectivos instrumentos y procedimientos operativos de aplicación (p.12).

Se puede afirmar que estas ventajas resultan ser un impulso considerable a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, por cuanto se asemeja a los procesos sociocognitivos del escritor antes, durante y después de la producción textual.

Pero dichas ventajas no se podrían aprovechar para potenciar la escritura escolar si no se tiene una adecuada planeación de la evaluación formativa, y no se puede planear bien lo que no se conoce. En este sentido, se debe tener claro que este tipo de evaluación se rige por unos principios y se diferencia de los otros por unas características.

Los principios que se mostrarán a continuación se basan en lo publicado por Guerra (2010). El primero es que a la evaluación se le debe mirar como un hecho moral y no como simple tecnicismo.

Otro principio, resalta que es y debe atender a procesos, y por tanto no es un acto aislado o un simple apéndice de la educación, ni tampoco debe atender exclusivamente a resultados finales.

La evaluación tampoco es formativa si el estudiante no participa de ella y en ella, es decir, si es un actor pasivo y debe acomodarse al mismo molde para todos.

Guerra también resalta que debe tener un componente corroborador y otro atributivo. Esto implica que no debe perder su capacidad de reafirmar los conocimientos que se aprenden y brindar información de si se aprende de acuerdo a los objetivos de enseñanza.

En la evaluación formativa, el lenguaje que circula en ella sirve para que los diferentes actores se comuniquen y entiendan, pero también para generar disonancias y disidencias que pueden causar confusión. Esto da cuenta del dinamismo que la permea y no debe tomarse como algo negativo.

Lo anterior no despoja a la evaluación formativa de un rigor. Para sostenerlo se deben utilizar diversos instrumentos; entre más se usen, se dará cuenta del progreso de los estudiantes en forma más real y menos excluyente.

La evaluación no solo debe brindar información sobre el progreso de los estudiantes. Además, debe ser como un catalizador en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación no debe ajustarse a una linealidad inequívoca ni quedarse adherida a uno u otro aspecto del aprendizaje. Su contenido debe ser complejo y globalizador.

Tanto así debe ser complejo y globalizador el contenido de la evaluación formativa, que no cualquiera la puede implementar, y por tanto hace falta tener un conocimiento profundo del proceso educativo.

Se debe entender que la evaluación formativa no es ni pretende ser inequívoca, infalible ni unívoca. Por el contrario, está pensada de manera que permite hacer ajustes a partir de los logros y los fracasos de los estudiantes. Esto, además de una bondad, es obligación de una verdadera evaluación y se le puede llamar metaevaluación o evaluar la evaluación.

Por último, todo lo anterior perdería sentido si la evaluación se realizara como un acto individual y no mancomunado. Y por mancomunado no debe entenderse que todos aprendan lo mismo, sino que, a partir de lo individual se potencie lo colaborativo.

Álvarez (2001) ha construido un listado de características de la evaluación formativa, que se encuentran en estrecha relación con lo referenciado a partir de Guerra (2010) en este trabajo. En este sentido, se considera que de Álvarez solo se trae lo que resulte adicional.

En la caracterización que hace Álvarez (2001) de la evaluación formativa se destaca su sentido democrático. Resalta la participación de todos los sujetos que se ven involucrados en el proceso evaluativo, incluyendo al docente, quienes no solo responden a lo impuesto, sino que actúan y participan en las decisiones que se toman. Esto implica que se tenga en alta estima la negociación de todo cuanto comprende la evaluación. Además, lo mencionado no tendría sentido si no existe la concepción de que la evaluación debe estar al servicio de quienes protagonizan el quehacer en la enseñanza-aprendizaje. Sin esta concepción, sería una forma de control del dominante.

Otra característica mencionada por Álvarez (2001) de la evaluación es la transparencia. Debe garantizarse la publicidad, durante todo su recorrido, de los criterios que se han de aplicar y los progresos que se van obteniendo.

También destaca la característica de la continuidad de la evaluación. No puede ser una simple agrupación de tareas discretas, discontinuas y aisladas, pues esto le quita significatividad a lo que se aprende. Esto implica que no puede ser algo accesorio o como apéndice de la educación.

Relacionado con lo democrático, está claro que no debe apartarse de su sentido formativo, motivador, orientador. Es decir, debe en todo momento estar lejos de ser sancionatoria. Por tanto, debe haber siempre la tendencia hacia la comprensión y al aprendizaje, y no al examen final, obligatorio e igual para todos (Álvarez, 2001).

Como se puede ver, la evaluación formativa es congruente con el enfoque sociocognitivo de la escritura. Esto implica que los planteamientos didácticos que se nutran de los principios y de las características acá referenciadas, serán más fructíferos, se puede decir, en dos niveles. Primero, que el estudiante sea al menos más consciente del

proceso de escritura; es decir, que sean más adecuadas sus concepciones acerca de la compleja naturaleza de la producción textual. Segundo, que a partir de un nuevo alumbramiento en su pensamiento acerca de la escritura, se sienta motivado a construir textos, a colaborar en la construcción que hacen sus pares, y en evaluar permanentemente sus producciones.

**2.3.1** Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. La evaluación formativa le otorga a todos los participantes del proceso de aprendizaje un rol diferente, más activo y dinámico, pues promueve diversas formas de contribución mediante su evaluación. El estudiante dialoga y concreta criterios con sus pares y docentes lo que genera una reflexión constante de su propio aprendizaje. Estas distintas formas de participación del estudiante en su proceso de aprendizaje se materializan en la autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida (heteroevaluación) (López, 2006).

De acuerdo con López (2006), las características de estas tres formas de evaluación se pueden sintetizar como sigue:

- Autoevaluación: es la evaluación que realiza cada persona de su propio desempeño y durante todo su proceso de aprendizaje, puede ser individual o grupal, permite la reflexión y análisis de las fortalezas y debilidades de cada persona.
- Coevaluación: es la evaluación que se hace entre pares o entre iguales, importante durante todo el proceso de aprendizaje y enseñanza. Contrario a la evaluación tradicional, el estudiante comparte sus conocimientos, experiencias e ideas, dando lugar a la retroalimentación.
- Evaluación compartida: es posterior a la autoevaluación del alumnado, en el que el docente “dialoga” con el estudiante sobre los resultados de la autoevaluación para mejorar su proceso de aprendizaje (oralmente o por escrito), permite el aprendizaje cooperativo al llegar a acuerdos sobre las decisiones a adoptar.

A la luz de lo anterior, y teniendo en cuenta el carácter social y cooperativo de la escritura, se puede decir que sus procesos se fortalecen desde estas formas evaluativas. Entre otras ventajas, estas formas en la producción textual, permiten develar errores, dificultades o falencias en cada estudiante, y tomar acciones para fortalecerlos con el apoyo entre pares y docentes.

## **2.4 EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS ESCRITURALES EN LA BÁSICA PRIMARIA**

Respecto a la producción de textos de escritura es importante citar a Rivera (2017) Magíster en educación y estudiosa del lenguaje en el grupo de investigación DEVENIR EVALUATIVO UT quien expresa en su artículo La evaluación mediadora en el desarrollo de las competencias comunicativas en educación básica, que es necesario realizar un seguimiento continuo y debe acompañarse de un adecuado tratamiento metodológico, mediador y ofrecer una variedad amplia de la pluralidad de recursos metodológicos, didácticos, apropiados a la edad y situación contextual del estudiante, de mediaciones tecnológicas es decir, de vías alternativas por las cuales el estudiante pueda optar. Por supuesto, inscritas en el PEI que acoge la misión y el objeto propio de cada ÁREA o programa diseñado en el plan de estudios. La autora se apoya en los postulados de Palacio (2001) para afirmar:

Los objetos de enseñanza son construcciones didácticas que comprenden los procesos de re conceptualización de las ciencias y de re contextualización del saber para su circulación en el contexto escolar. La primera es una elaboración teórica, de reelaboración de los conceptos de la ciencia para su apropiación en función de su circulación en el campo conceptual de la pedagogía, proceso que prepara las condiciones de aplicación en el desarrollo de las didácticas. La segunda apunta a la reelaboración del conocimiento para entrar a circular en contextos más amplios que incorporen en su construcción elementos de lo social, político, religioso y estético ( p. 42).

El docente debería seleccionar todo aquello que permitiera al estudiante y más específicamente en el nivel básica primaria un mejor acercamiento, una mayor comprensión y sobre todo una lectura interconectada y argumentada de él y de su relación con otros objetos de conocimiento. El docente en la básica primaria debe construir para el objeto un nuevo entramado, una nueva red que le permita al estudiante el acercamiento al objeto y la inmersión comprensiva en ese campo de la ciencia y la tecnología.

Para que la Evaluación pueda mediar el desarrollo de las competencias comunicativas en la educación básica es necesario que los objetos respondan a la pregunta acerca de qué se pretende evaluar. Los objetos son todos aquellos puntos que van a ser el centro del análisis en la ejecución por parte del estudiante. Cualquiera que sea el instrumento utilizado para recoger la información, se requiere definir los objetos. Se trata de responder a la siguiente pregunta: ¿Qué aprendizajes se van a evaluar?

Así mismo los estudiantes aprenden mucho más que conocimientos, destrezas, procedimientos, éstos aprenden a resolver problemas, a tomar decisiones en situaciones prácticas y reales de vida, a desarrollar actitudes, intereses, hábitos intelectuales, comportamientos sociales. Por ello, es preciso que los objetivos educativos sean totalmente claros. Estos aprendizajes educativos parten desde una formulación macro expresada en el objeto de la universidad, como lo dijimos previamente, hasta los formulados por la dependencia de un programa específico y de los objetivos educativos de cada uno de los espacios de conceptualización.

La claridad que el profesor tenga en lo que se acaba de enunciar permitirá definir con mayor precisión y pertinencia los saberes a evaluar en un espacio de conceptualización, llámese núcleo, área, asignatura, taller, tarea o examen. En consecuencia, determinar qué queremos verificar y seleccionar, cuáles son los aspectos que se evaluarán, ayuda a la identificación de los objetos de la evaluación.

Así, por ejemplo, es posible que se trate de saber cuántos o cuáles conocimientos han logrado retener los estudiantes; o cuál es el dominio de un procedimiento específico. Se puede indagar por el uso del lenguaje especializado, o por el uso correcto y el contexto del mismo; o continuando con el lenguaje, por la presentación, la calidad y la corrección en el estilo. También, por la comprensión, la capacidad de análisis, de crítica, de síntesis, de alguno en particular, de todos ellos; es probable que se trate de puntualizar con cuanta creatividad e imaginación resuelve el estudiante una situación.

De la misma manera, las estrategias usadas y su originalidad, la capacidad de argumentación, la relación entre la teoría vista o desarrollada en una clase, el dominio de una secuencia, la rapidez en el desempeño de una tarea, la comprensión de un proceso o la utilización de fórmulas o procedimientos, el comportamiento o actitud asumido al desarrollar una actividad. Todo lo anterior entre otros aspectos en cualquier nivel de educación ayuda a definir el o los objetos de la evaluación.

## **2.5 LINEAMIENTOS CURRICULARES DEL MEN**

Como parte del marco teórico para esta investigación, se considera necesario referenciar lo que el Ministerio de Educación Nacional ha contemplado en los lineamientos curriculares para la enseñanza de la lengua castellana en Colombia. Allí se encuentra que hay profunda congruencia con lo planteado hasta acá.

Por ejemplo, el documento de los lineamientos curriculares (Ministerio de Educación Nacional -MEN-, 1998), citando a Habermas, plantea que los sujetos capacitados en su lenguaje deben comprender, interpretar, analizar y producir diferentes tipos de texto dependiendo de sus intereses y necesidades de acción y comunicación. Esto se hace teniendo en cuenta las exigencias del contexto, lo cual encaja con los aspectos sociocognitivos expuestos en este marco teórico.

Específicamente con lo cognitivo, está de acuerdo lo que se plantea en los lineamientos: que el texto es una red compleja y organizada de significados, obediente de estructuras

sintácticas y pragmáticas. Esta red es organizada por el escritor, quien sigue sus construcciones cognitivas y que establece acciones y subprocesos para que el texto cumpla sus intenciones comunicativas.

Por último, cabe decir que, al estar todas las categorías de este marco teórico en congruencia con los lineamientos curriculares, se consideran adecuadas para guiar la metodología que se mostrará en el siguiente capítulo.



### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1 ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN**

El enfoque cualitativo fue el requerido para esta investigación. Aunque se manejan rúbricas y se contabiliza lo obtenido por los estudiantes a partir de ellas, los resultados están lejos de ser tratados de forma cuantitativa. El uso de esa técnica para la recolección fue orientado hacia obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes, y a reconocer en alguna medida las interacciones entre los individuos y grupos del grado sexto de la Institución Educativa José Celestino Mutis. Además, la investigadora obtiene datos expresados por medio del lenguaje escrito, que son descritos, analizados y convertidos en temas vinculantes dentro de la investigación. Todo lo anterior, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014).

En cuanto al tipo de investigación, se considera que en este trabajo se presenta una investigación-acción, pues, de acuerdo con Hernández et al. (2014), esta tiene como propósito promover el cambio social de la realidad educativa y que los estudiantes tomen conciencia de su función en ese proceso de transformación. Esto implica, como sucedió en este trabajo, la mayor colaboración posible de los participantes, la inmersión en la estructura a modificar, los procesos a mejorar, las prácticas que deben modificarse o reemplazarse y el uso de los resultados del estudio. Además, al ser la escritura un proceso de altas implicaciones sociales y cognitivas, constituye una razón de peso para catalogar este trabajo en el tipo de investigación mencionado, pues incidir en las prácticas de producción textual es uno de sus objetivos.

Ahora bien, los autores citan a Creswell (2005), quien expone que se puede hablar de Investigación-Acción Práctica (IAPr) e Investigación-Acción Participativa (IAP). Para lo tratado en este documento, se le puede denominar como IAPr. Entre otras cosas, porque se estudiaron las prácticas locales de un grupo, se centró en el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes, mediante la implementación de un plan de acción (secuencia

didáctica permeada de evaluación formativa) para generar mejoras y cambios (en las competencias de la composición escrita). Además, el direccionamiento de la investigación fue ejercido conjuntamente entre el investigador y los miembros del grupo.

### **3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA**

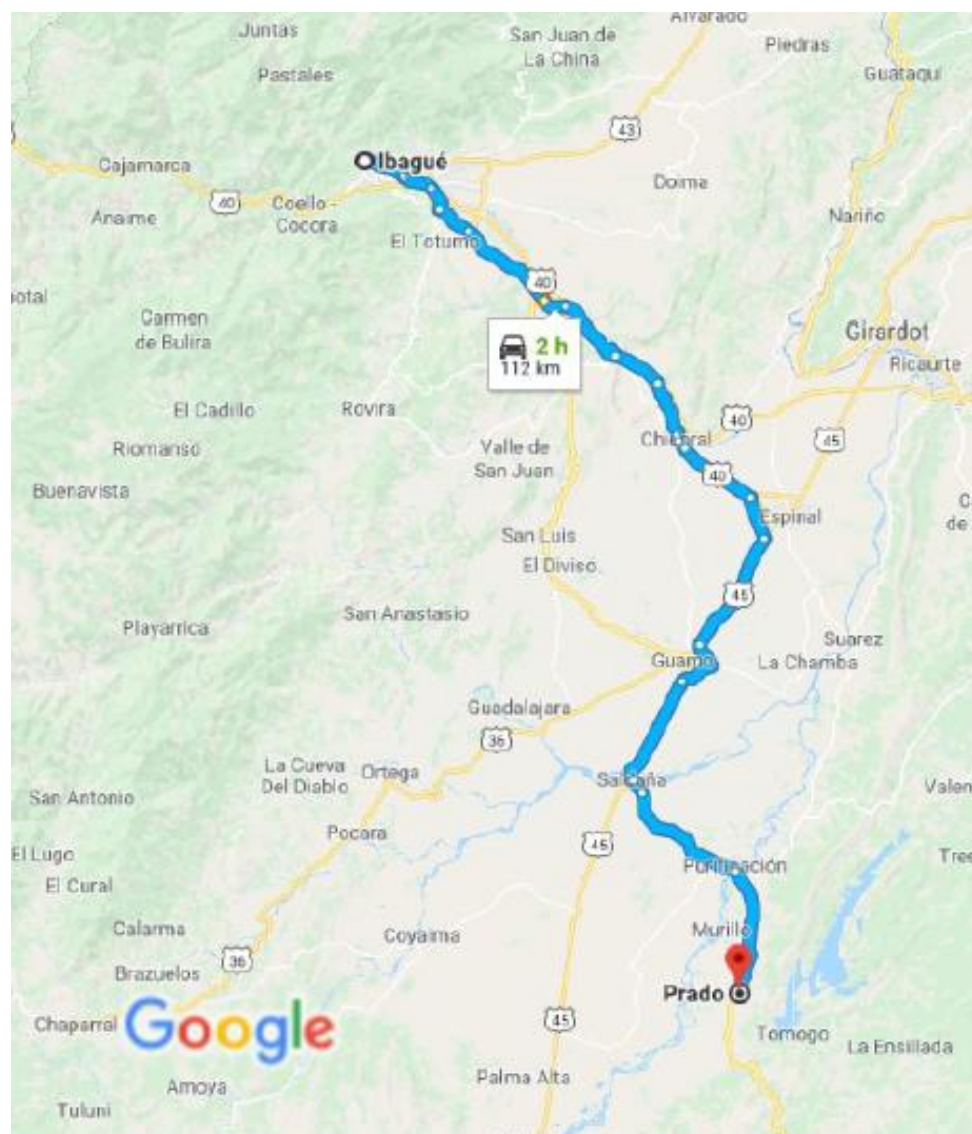
La población corresponde a los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa José Celestino Mutis. Su sede principal, en la que estudian los estudiantes pertenecientes a la muestra, se encuentra ubicada en el centro poblado de Montoso, zona rural montañosa, a la que se llega después de recorrer más de 30 km desde la cabecera municipal, durante más de tres horas, por una vía en mal estado y que no fue posible encontrar en el mapa. Montoso pertenece al municipio de Prado, que queda a 112 km de la ciudad de Ibagué, al suroriente del departamento del Tolima. Este se encuentra en el centro del territorio de Colombia, limitando al sur con los departamentos Huila y Valle, al occidente con Quindío y Risaralda, al Norte con Caldas, y al Oriente con Cundinamarca y Huila.

De estos, que son 153 estudiantes, todos de estrato 1, se seleccionó al grado sexto, de 17 estudiantes, que constituyeron la muestra. La población descrita fue escogida porque es la que está en contacto con la investigadora y en la que hace parte y se desempeña laboralmente. La muestra fue seleccionada teniendo en cuenta el muestreo intencional (Marradi, Archenti & Piovani, 2007), que se caracteriza por buscar la homogeneidad mediante unos criterios, planteados previamente. Para esta investigación, se consideró que el grupo escogido era homogéneo, utilizando como criterio el hecho de que todos habían estudiado hasta el final del grado quinto de primaria en la institución, permeados de un mismo horizonte, cultura y planeación institucional.

### 3.3 SECUENCIA DIDÁCTICA FORMATIVA PARA LA ESCRITURA

La secuencia didáctica se ejecutó en dos fases. Una, de carácter introductorio, y la otra, en donde se hicieron ejercicios de escritura permeados de evaluación formativa en dos ciclos.

**Figura 1.** Ubicación geográfica de la cabecera municipal del municipio de Prado, Tolima



Fuente. Google. (s.f.). [Mapa de Prado, Tolima, Colombia en Google maps].

### **3.3.1 Fase 1.**

#### **Actividad 1. Mensajes de escritores**

En esta actividad, se mostró a los estudiantes dos videos. En uno, Camila González, escritora bogotana de ciencia ficción, habla de consejos a la hora de escribir. En otro, Álvaro Vanegas, escritor de terror y suspenso, expresa diferentes ideas acerca del placer y de la importancia de lectura.

#### **Actividad 2. Conociendo la noticia**

La docente les pidió a los estudiantes que buscaran una noticia sobre cualquier tema y la llevaran al aula. En particular, les dijo que buscaran periódicos en internet, para conocer la estructura de la noticia escrita. Después, ella hizo una exposición sobre las partes de la noticia y la manera en que cada una debía ser escrita.

#### **Actividad 3. Ejercicios preliminares**

Cada estudiante escribió una noticia de manera individual, teniendo en cuenta la actividad anterior. Se usaron algunos de los errores encontrados como punto de partida para introducir a los estudiantes en las actividades propias de la escritura.

### **3.3.2 Fase 2. Ciclos de escritura**

#### **Rúbricas**

Para la fase 2, se formaron 5 grupos de 3 estudiantes cada uno. Después, participaron en dos ciclos de escritura, en los que cumplieron papeles en la planeación, redacción, la corrección y la reescritura de una noticia. Se les instruyó para que tomaran, como insumo, situaciones de su contexto, como las cotidianas de su vereda o de la institución educativa. Además, se les instruyó para el manejo de las siguientes rúbricas. (Espejel, 2013). Una (Tabla 1), que sirve para evaluar la estructura de la noticia y la otra (tabla 2), para evaluar sobre aspectos propios de la escritura como la ortografía y la cohesión.

**Tabla 1.** Rúbrica para evaluar la estructura de la noticia.

Aspectos a evaluar de la Estructura de una noticia		Insuficiente	Regular	Bien	Excelente	Total
		0	1	2	3	
1.	Cabeza titular o	No se colocó la cabeza titular o no se colocó la subcabeza o sumario	Colocó la cabeza titular, pero olvidó colocarlo en negritas y en tamaño más grande	Colocó el titular, pero olvidó escribirlo en negritas y en tamaño más grande	Colocó la cabeza con letra visiblemente más grande y en negritas	
2.	Subcabeza o sumario	No colocó subcabeza o sumario		Colocó la subcabeza o sumario, pero olvidó colocarlo en tamaño más grande	Colocó la subcabeza con letra visiblemente más grande	
3.	Entrada (Número de preguntas que se responden)	Responde 1 de las preguntas básicas	Responde 2 - 3 preguntas básicas	Responde 4 de las preguntas básicas	Responde a 5 de las 7 preguntas básicas	
4.	Cuerpo	No escribió los detalles de la noticia	Escribió detalles no relevantes de lo que está informando	Escribió detalles en el orden: menos importante –	Escribió los detalles de la noticia, en orden: más importante –	

Aspectos a evaluar de la Estructura de una noticia	Insuficiente 0	Regular 1	Bien 2	Excelente 3	Total
			más importante	menos importante	
5. Remate o cierre	No se observa el remate o cierre.			Claramente se observa el cierre de la noticia, pues concluye agregando un dato final. (Último párrafo)	

Fuente. El autor

**Tabla 2.** Rúbrica para evaluar la escritura de la noticia.

Aspectos a evaluar de la escritura de la noticia	Insuficiente 0	Regular 1	Bien 2	Excelente 3	Total
1. Redacción	La redacción no se comprende, pues las oraciones no tienen coherencia ni cohesión	Los párrafos tienen coherencia, pero no cohesión	Los párrafos tienen cohesión, pero no coherencia	Los párrafos muestran coherencia y cohesión	

Aspectos a evaluar de la escritura de la noticia	Insuficiente 0	Regular 1	Bien 2	Excelente 3	Total
2. Ortografía	Tiene más de 20 faltas de ortografía	Tiene 11 a 20 errores ortográficos	Tiene de 1 a 10 faltas de ortografía	No tiene faltas de ortografía	
3. Limpieza	Tiene manchas y está arrugado	Las hojas están manchadas	Las hojas están arrugadas	Las hojas no tiene ni manchas ni arrugas	
4. Puntuación	No colocó ningún signo de puntuación	Usó adecuadamente puntos (.).	Hizo uso correcto de las comas y puntos (,) (.).	Colocó adecuadamente 3 (;), comas y puntos.	
5. Vocabulario	Repite una o más palabras más de cinco veces.	Repite una o más palabras entre tres y cinco veces.	Repite una palabra entre 2 y tres veces	Repite una palabra una vez.	

Fuente. El autor

Descripción del ciclo de escritura: El ciclo de escritura se diseñó teniendo en cuenta que la escritura es un proceso colectivo (los aspectos sociocognitivos) y principios de la evaluación formativa. Por tanto, quedó organizado así:

1. Escritura: un primer estudiante planeó y redactó una noticia, según las instrucciones dadas en la actividad 2 de la primera fase.

2. Coevaluación: un segundo estudiante usó la rúbrica de la tabla 1 y un tercero usó la rúbrica de la tabla 2 para evaluar lo escrito por el primero. Además, señalaron en el manuscrito, con un lapicero de color diferente, los errores que encontraron.

3. Heteroevaluación: La docente usó algunos de los cinco manuscritos para mostrar a toda la clase los errores más habituales y que fueran tenidos en cuenta por los estudiantes para mejorar los textos. También mostró los resultados de algunas rúbricas para que los estudiantes fueran más conscientes de su importancia en la evaluación de los textos de los compañeros.

4. Autoevaluación: El primer estudiante, autor del manuscrito, debe tener en cuenta los resultados de las rúbricas, los errores marcados por los compañeros y la heteroevaluación realizada por la docente, para releer su producto y evaluarlo por cuenta propia.

5. Reescritura: el estudiante escribe la misma noticia, pero teniendo en cuenta los productos de la coevaluación, la autoevaluación y la heteroevaluación.

Estos cinco pasos se repiten tres veces al interior de cada grupo para completar un ciclo. En cada vez, un estudiante diferente es el que escribe, otro el que emplea la rúbrica de la tabla 1 y otro el de la tabla 2. Por tanto, al final del ciclo, cada grupo habrá producido tres noticias. Lo mismo sucede para el segundo ciclo, del cual se obtendrán otras tres noticias.

Se podría pensar que solo dos ejercicios de escritura por estudiante son muy poco para mejorar sus competencias comunicativas textuales. Pero en este trabajo se considera que, para tal fin, no solo es relevante el acto particular de escribir. También es la evaluación de otros textos a partir de una lectura guiada (por las rúbricas) y la retroalimentación originada a partir de esta.



## **4. ANÁLISIS Y RESULTADOS**

### **4.1 ANÁLISIS POR ASPECTOS DE LAS RÚBRICAS**

Para cada aspecto 45 es el puntaje máximo que se puede obtener en cada ciclo. Sería la suma de lo obtenido (3) por cada estudiante (15). En ese orden de ideas, se puede decir que entre más cercano esté un aspecto de dicho puntaje, se debe a que el conjunto de estudiantes lo tiene más solidificado en sus procesos de escritura.

Teniendo en cuenta lo anterior, se destaca el aspecto de Limpieza (Rúbrica 2), que obtuvo totales de 40 y 44 en los ciclos 1 y 2 respectivamente. También el aspecto Cabeza o Titular (Rúbrica 1) se destaca porque se le registraron 38 puntos para los dos ciclos.

Por otro lado, hubo otros aspectos cuyo comportamiento en el conjunto de 15 estudiantes rondaron la mitad del máximo puntaje. El Cuerpo (Rúbrica 1) pasó de 20, en el ciclo 1, a 29, en el ciclo 2. Similar situación se dio con la Subcabeza o sumario (Rúbrica 1), que registró 21 y 27 en los ciclos 1 y 2; con el Remate o cierre (Rúbrica 1), que pasó de 18 a 23; la Redacción (Rúbrica 2) que pasó de 16 a 23; la Puntuación (Rúbrica 2), que pasó de 20 a 25; la Ortografía (Rúbrica 2) que bajó de 24 a 19, y la Entrada o número de preguntas (Rúbrica 1), que disminuyó de 28 a 22.

Finalmente, se observa que el aspecto Vocabulario (Rúbrica 2) presentó un registro de apenas una tercera parte (15) del puntaje máximo (45) en los dos ciclos.

De lo anterior, se puede afirmar que el conjunto de estudiantes, presentó resultados que representan una calidad media en la mayoría de aspectos del proceso de escritura de una noticia. Por tanto, esto implica que los procesos de coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación, aplicados durante el ciclo 1, no tuvieron un impacto significativo en la primera versión del texto del ciclo 2.

Adicional a lo anterior, cabe recordar que lo mostrado en el C2, es resultado de la incidencia de lo implementado en el ciclo 1. Por tanto, la incidencia de los procesos del C2 solo pueden ser mostrados con una medición adicional usando las mismas rúbricas y que se muestra en la columna F de la figura 2.

**Tabla 3.** Comparación de los aspectos en los ciclos 1 y 2, y la evaluación final

Aspectos Estructura de una noticia	C1	C2	F
Cabeza o titular	↑ 38	↑ 38	↓ 36
Subcabeza o sumario	↓ 21	↑ 27	↑ 27
Entrada (Número de preguntas que se responden)	→ 28	↓ 22	↑ 31
Cuerpo	↓ 20	↑ 29	↓ 22
Remate o cierre	↓ 18	↑ 23	↑ 22
Aspectos Procesos textuales			
Redacción	↓ 16	↑ 23	→ 19
Ortografía	↑ 24	↓ 19	→ 21
Limpieza	→ 40	↑ 44	↓ 36
Puntuación	→ 20	↑ 25	↓ 15
Vocabulario	↓ 15	↓ 15	↑ 17

Fuente. El autor

Teniendo clara esta situación, se observa que durante el ciclo 2 la incidencia en los procesos de escritura no fue significativa. Más aún, se observa que el total disminuyó en 5 de los diez aspectos. No obstante, cabe decir que esta descripción es respecto a la sumatoria de los resultados de los estudiantes, por lo que una revisión más particularizada dará luz sobre el desempeño de cada uno al interior de los grupos.

## 4.2 ANÁLISIS POR DESEMPEÑO DE LOS GRUPOS Y DE LOS ESTUDIANTES

**4.2.1 Resultados para el Ciclo 1.** Las figuras 3 y 4 muestran los resultados que obtuvieron los grupos y los estudiantes (EST) con la rúbrica 1 y 2 en el ciclo 1. Cabe recordar que se aplicaron al primer borrador que entregó cada estudiante, y que lo

obtenido fue usado para la coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación. También se debe tener en cuenta que cada rúbrica fue diligenciada por otro estudiante quién, además, leyó y marcó los errores en el texto.

Esta coevaluación, también hace parte del proceso de aprendizaje de quien evalúa, por lo que se puede decir que los resultados arrojados por el estudiante 3, en cada grupo, se ven influenciados por su papel de evaluadores.

Por otro lado, para interpretar los resultados se estableció que un estudiante tuvo un desempeño bajo si el registro fue de 0 a 5; medio si el registro fue de 6 a 10 y alto si el registro fue de 11 a 15.

**Tabla 4.** Resultados para la Rúbrica 1 aplicada en el Ciclo 1.

Aspectos Estructura de una noticia	GRUPO 1			GRUPO 2			GRUPO 3			GRUPO 4			GRUPO 5			TOTAL
	EST 1	EST 2	EST 3	EST 1	EST 2	EST 3	EST 1	EST 2	EST 3	EST 1	EST 2	EST 3	EST 1	EST 2	EST 3	
Cabeza o titular	1	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	38
Subcabeza o sumario	2	0	2	0	0	3	0	2	3	0	3	3	0	0	3	21
Entrada (Número de preguntas que se responden)	2	1	2	1	3	2	3	1	3	1	0	2	3	1	3	28
Cuerpo	2	0	3	0	2	3	0	2	2	0	1	2	0	1	2	20
Remate o cierre	0	0	0	0	3	3	0	3	3	0	0	3	0	0	3	18
TOTAL	7	4	10	1	11	14	6	11	14	4	7	13	6	4	13	125

Fuente. El autor

**Tabla 5.** Resultados para la Rúbrica 2 aplicada en el Ciclo 1.

Aspectos Procesos textuales	GRUPO 1			GRUPO 2			GRUPO 3			GRUPO 4			GRUPO 5			TOTAL
	EST 1	EST 2	EST 3	EST 1	EST 2	EST 3	EST 1	EST 2	EST 3	EST 1	EST 2	EST 3	EST 1	EST 2	EST 3	
Redacción	1	0	2	0	0	2	0	1	3	1	0	3	0	0	3	16
Ortografía	1	0	2	3	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	24
Limpieza	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	0	2	3	40
Puntuación	3	2	2	0	2	3	0	2	2	0	2	1	0	0	1	20
Vocabulario	1	0	1	0	1	1	0	3	2	1	0	2	0	1	2	15
TOTAL	9	5	10	6	7	11	4	11	11	7	7	10	2	4	11	115

Fuente. El autor

Para la rúbrica 1: Teniendo en cuenta esta lectura, se puede decir que para los Aspectos de la Estructura de una noticia (Rúbrica 1), hubo 6 estudiantes con registro alto, 5 con registro medio y 4 con registro bajo. Llama la atención que la mayoría de los registros altos fueron obtenidos por el estudiante 3, es decir, el estudiante que tuvo el tercer turno para escribir su primer borrador. Y dado que el estudiante no estuvo pasivo respecto a los otros turnos, pues evaluó los borradores de sus compañeros, se puede afirmar que esta evaluación (coevaluación) le hizo ser más consciente de los procesos de escritura en su turno de escribir.

Lo anterior también implica que implementar ejercicios de escritura como un proceso colectivo, ayuda a incrementar las habilidades de lectura y escritura, lo cual es ventajoso frente a los tradicionales, que son estrictamente individuales. En otras palabras, que es más trascendente para el estudiante una concepción sociocognitiva de la producción textual. Esto se encuentra en congruencia con lo dicho por Barriga y Hernandez (1998), respecto a la escritura como un proceso cooperativo.

Además, deja clara la influencia de los principios de la evaluación formativa, cuando se aplican las rúbricas como se hizo en este trabajo: primero, diligenciadas por los mismos estudiantes, segundo, empleados los resultados por el mismo estudiante para reescribir su texto, y tercero, usadas por la docente en una retroalimentación grupal, para los 15 estudiantes participantes.

Para la rúbrica 2: Por otro lado, para la rúbrica 2, 4 estudiantes tuvieron un registro alto, 7 estudiantes tuvieron un registro medio y 4 un registro bajo. Aunque hubo disminución de totales en alto respecto a la rúbrica 1, se puede decir que se presentó una situación similar: los que obtuvieron un registro alto, fueron, en mayoría, los estudiantes del turno 3 (Est 3) de cada grupo.

Así mismo, lo anterior se corrobora si se observan los datos internos de cada grupo, tanto en la rúbrica 1 como en la 2. Se encuentra que, así el estudiante del turno 3 no hubiera obtenido un registro alto, siempre fue mayor respecto a los estudiantes 1 y 2.

**4.2.2. Resultados para el Ciclo 2.** Las figuras 5 y 6 muestran los resultados que obtuvieron los grupos y los estudiantes (EST) con la rúbrica 1 y 2 en el ciclo 2.

**Tabla 6.** Resultados para la Rúbrica 1 aplicada en el Ciclo 2.

Aspectos Estructura de una noticia	GRUPO 1			GRUPO 2			GRUPO 3			GRUPO 4			GRUPO 5			TOTAL
	EST 1	EST 2	EST 3	EST 1	EST 2	EST 3	EST 1	EST 2	EST 3	EST 1	EST 2	EST 3	EST 1	EST 2	EST 3	
Cabeza o titular	3	3	3	2	1	3	3	3	2	3	2	3	3	2	2	↑ 38
Subcabeza o sumario	0	2	3	0	1	3	3	3	1	0	2	3	2	3	1	↓ 27
Entrada (Número de preguntas que se responden)	1	2	1	0	2	3	2	1	2	1	1	1	2	1	2	↓ 22
Cuerpo	1	3	3	0	2	3	1	3	1	2	2	2	3	1	2	→ 29
Remate o cierre	0	3	3	0	0	3	3	3	0	0	1	0	3	3	1	↓ 23
TOTAL	↓ 5	↑ 13	↑ 13	↓ 2	↓ 6	↑ 15	↑ 12	↑ 13	↓ 6	↓ 6	→ 8	→ 9	↑ 13	→ 10	→ 8	139

Fuente. El autor

**Tabla 7.** Resultados para la Rúbrica 2 aplicada en el Ciclo 2.

Aspectos Procesos textuales	GRUPO 1			GRUPO 2			GRUPO 3			GRUPO 4			GRUPO 5			TOTAL
	EST 1	EST 2	EST 3	EST 1	EST 2	EST 3	EST 1	EST 2	EST 3	EST 1	EST 2	EST 3	EST 1	EST 2	EST 3	
Redacción	1	1	3	0	1	2	0	2	1	3	2	1	3	1	2	↓ 23
Ortografía	2	1	2	2	0	0	2	2	1	0	1	0	2	2	2	↓ 19
Limpieza	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	↑ 44
Puntuación	2	1	2	1	1	3	1	3	0	2	1	2	2	2	2	→ 25
Vocabulario	1	1	0	0	1	1	3	1	1	1	1	0	1	2	1	↓ 15
TOTAL	→ 9	↓ 7	↑ 10	↓ 6	↓ 6	→ 9	→ 9	↑ 11	↓ 6	→ 9	→ 8	↓ 6	↑ 10	↑ 10	↑ 10	126

Fuente. El autor

Para la rúbrica 1: Para analizar estos datos, cabe recordar que se deben considerar como producto de la incidencia de los procesos de evaluación formativa sucedidos en el ciclo 1. Teniendo en cuenta lo anterior, se podría decir que dichos procesos evaluativos sirvieron para que, en la rúbrica 1, se encontraran 6 estudiantes agrupados bajo el registro alto, 7 en registro medio y 2 en bajo. Comparados con los resultados de la

primera medición (6, 5 y 4) se ve que el registro bajo disminuyó en 2 estudiantes, que pasaron a engrosar el registro medio.

Lo anterior, sin duda, representa una mejoría. No obstante, no es tan evidente como cuando se ve de la siguiente manera: Comparando los resultados de cada estudiante, se puede ver que para la rúbrica 1, 10 mejoraron su registro en, al menos, 1 punto, mientras que 5 de ellos mostraron reducción. Esto implica que, en cuanto a los aspectos relacionados con la Estructura de una noticia, más del 60 por ciento de ellos mejoraron su desempeño. Entre estos sujetos, se destaca el estudiante 2 del grupo 1 quién triplicó su puntaje, el estudiante 1 del grupo 3 quién duplicó su registro, similar a los estudiantes 1 y 2 del grupo 5. Sin duda, esta forma de ver lo obtenido pone de manifiesto la incidencia de los procesos evaluativo-formativos acontecidos en el ciclo 1.

Lo que se ha descrito para el ciclo 2 a partir de los datos recogidos con la rúbrica 1, podría relacionarse con los subprocesos pertenecientes a la planeación. Es decir que, al ser los estudiantes más conscientes de la estructura de la noticia, pueden ser más competentes para planear su escritura, así como quien escribe un cuento debe ser consciente de sus partes, de los personajes y de la intención comunicativa, entre otros aspectos. Por tanto, se puede afirmar que la evaluación formativa del ciclo 1 incidió en los procesos cognitivos de la planeación de la escritura de una noticia. Para dar más luz sobre esta afirmación, se puede observar a los estudiantes que triplicaron y duplicaron su registro respecto al ciclo 1. Por ejemplo, el estudiante 2 del grupo 1, pasó de tener un registro de 0 para los aspectos Subcabeza o sumario, Cuerpo y Remate o cierre, a tener 2, 3 y 3 para los mismos en el ciclo 2. Idéntica situación, con los mismos aspectos, se presenta con los resultados del estudiante 1 del grupo 5.

Para la rúbrica 2: En cuanto a la rúbrica 2, los resultados muestran una tendencia similar, aunque no en la misma proporción. Comparada con la primera medición (4, 7 y 4), esta arrojó que en registro alto se encontró 1 estudiante, 14 en registro medio y ninguno en bajo. Aunque se diría que una mejora sustancial sería que más estudiantes se agruparan en el registro alto, no se puede despreciar que no haya ningún estudiante en desempeño

bajo. También es claro que hubo una disminución significativa en el grupo de registro alto (de 4 a 1). A esto se le puede adjudicar que la tendencia sea de mejoramiento, pero no en la misma proporción.

Al entrar en detalle individual, se encuentra que solo 6 de los 15 estudiantes incrementaron su registro en al menos 1 punto, 4 menos que en la rúbrica 1. De los nueve restantes, 4 sostuvieron el mismo puntaje, mientras 5 los disminuyeron. Esto se puede interpretar como una mejoría del grupo, aunque no en la misma proporción que para la rúbrica 1.

Para los aspectos de los Procesos textuales, los resultados se pueden explicar en función de la complejidad de estos, que es mayor si se comparan con los estudiados mediante la rúbrica 1. Los estudiados mediante la rúbrica 2 requieren de subprocesos cognitivos que solo se cimentarán con el paso de muchos ejercicios de escritura. El uso de conectores, la cercanía del discurso escrito a un hilo conductor, las reglas ortográficas, la utilidad de los signos de puntuación y la riqueza del léxico deben representar para los estudiantes mayor dificultad, sobre todo si en la educación que ha recibido no se le ve a la escritura como un proceso que requiere retroalimentación colectiva y permanente a partir de los errores.

A pesar de lo anterior, la Redacción fue uno de los que mejoró pues en la primera medición, 7 de los 15 estudiantes obtuvieron 0, mientras que en el ciclo 2 solo 2 estudiantes obtuvieron 0. Similar situación sucedió con la Puntuación, pues en el ciclo 1, 5 estudiantes registraron 0, mientras en el ciclo 2 solo 1 tuvo 0. No así sucedió con el Vocabulario, que aportó 15 puntos en el total de ambos ciclos y tuvo una distribución muy similar en los estudiantes. Tampoco fue el caso de la Ortografía, cuyo total disminuyó en el ciclo 2 y tuvo una distribución en los estudiantes similar a la del ciclo 1.

Con esta reflexión, no se pretende restarle importancia a la súper-estructura del texto (noticia en este caso). Más bien, lo que se quiere acotar es que, para el estudiante (por

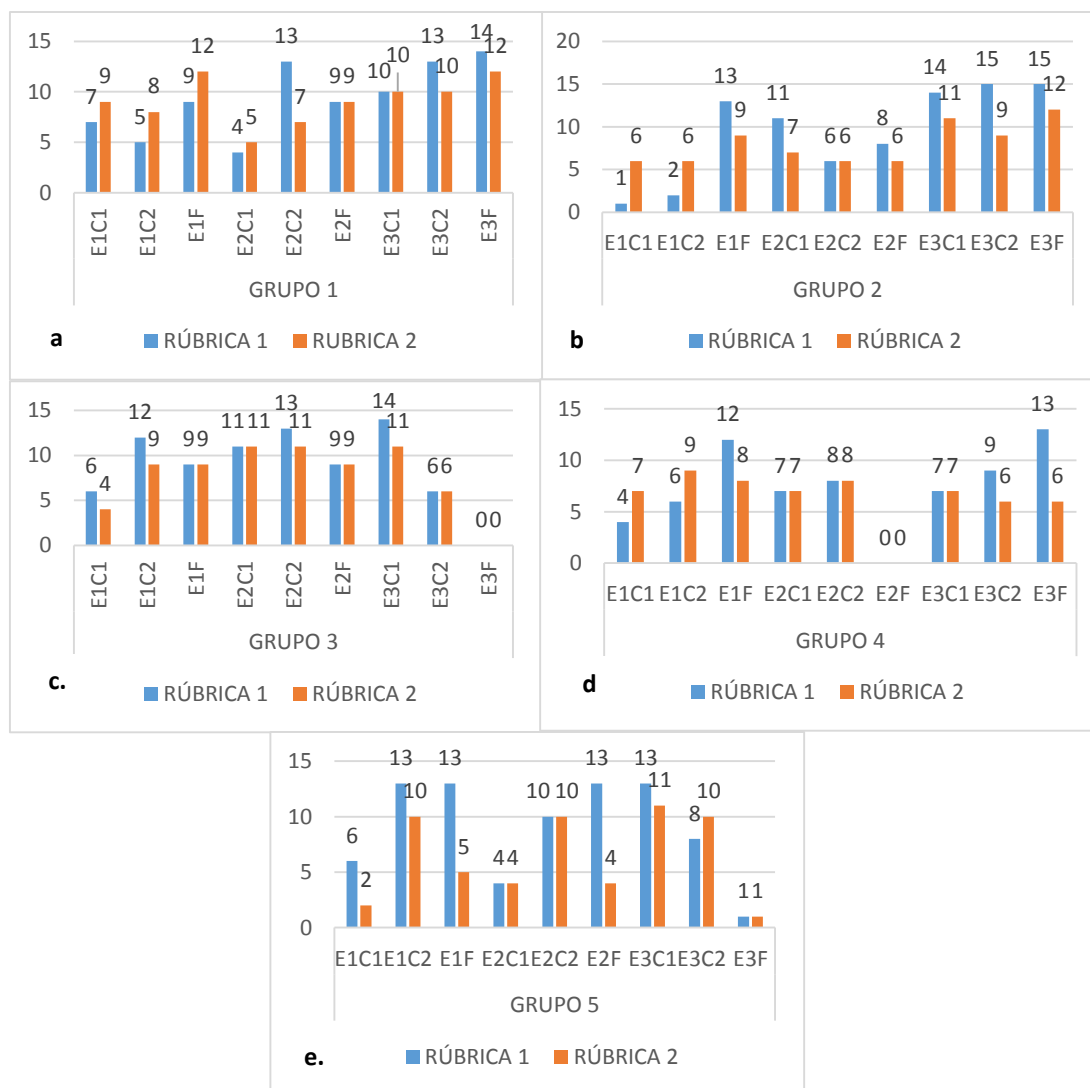
lo menos el participante en este trabajo), le es más fácil concebir la súper-estructura que los Procesos textuales.

Sin embargo, la mayor complejidad, que representa mayor dificultad, no fue un obstáculo infranqueable para que los estudiantes realizaran ejercicios de escritura durante esta investigación. Más aún, se podría decir que el ambiente cooperativo, social y democrático, proporcionado por la didáctica propuesta en la metodología, y que es congruente con la evaluación formativa, facilitó el avance de los sujetos en cuanto a los procesos textuales.

**4.2.3 Resultados para la Evaluación Final.** En la figura 7, se observa el puntaje alcanzado por cada estudiante cuando a su texto final (reescritura) del Ciclo 2 se le aplicaron las rúbricas 1 y 2. Esta evaluación final ya se había mostrado al principio de estos resultados, pero acá se muestran de manera particularizada. Así, se pretende mostrar la incidencia de toda la secuencia didáctica, enriquecida con la evaluación formativa, en los procesos textuales de los estudiantes.



**Figura 2.** Comparación de los registros obtenidos por cada estudiante en el Ciclo 1, Ciclo 2 y Final, en cada grupo.



Fuente. El autor

Además, para tener un panorama más completo, las gráficas también muestran los resultados alcanzados en los Ciclos 1 y 2. Es decir, que para cada estudiante se muestran tres registros para cada rúbrica. Por ejemplo, el estudiante 1 de cada grupo se muestran tres registros identificados así: E1C1 para el ciclo 1; E1C2 para el ciclo 2 y E1F para la evaluación final.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede observar, de manera general, que hay heterogeneidad entre los datos obtenidos, tanto entre los estudiantes como entre los datos obtenidos para un mismo estudiante. Ante esta situación vale la pena detenerse para decir que se podría adjudicar esta no-uniformidad, a la complejidad e imprevisibilidad que son inherentes al acto educativo y a la escritura. Por tanto, se puede decir que el ambiente didáctico planteado en este trabajo permitió que se manifestaran dificultades, intereses, fortalezas, valores (como la responsabilidad), diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, entre otros aspectos particulares de los participantes en la investigación. Esto implica que, a la educación, se le reconoce aquí su carácter heterogéneo, más real, alejada de toda homogeneidad, propia de una visión tradicionalista de la enseñanza.

A la luz de lo anterior, se abordan los resultados de la evaluación final de los textos finales por medio de las rúbricas. Los valores arrojados, reafirman el mayor progreso de los estudiantes en la rúbrica 1 (superestructura de la noticia) frente a la rúbrica 2 (procesos textuales), pues 8 de los 15 estudiantes tuvieron mejor registro para la primera en la medición final. La mayor concentración de estudiantes (3) que arrojaron esta tendencia está en el grupo 2. En cuanto a los otros 7 estudiantes, se destaca que solo en uno de ellos (EF1), del grupo 1, los resultados de la rúbrica 2 fueron superiores a los de la 1; en los otros seis hubo resultados iguales.

La situación de poca o ninguna mejoría de los aspectos de los procesos textuales (rúbrica 2), no solo queda en evidencia al compararlos con los evaluados mediante la rúbrica 1. Además, se observa que, en la evaluación final, solo 5 estudiantes mejoraron sus resultados respecto a la del ciclo 2. De los otros diez, 7 disminuyeron y 3 mantuvieron su registro. Esto podría deberse a los siguientes factores: primero, al hecho de que la medición final fue llevada a cabo por la docente, quien, seguramente, tiene una capacidad de observación (permeada por su formación, entre otras cosas) diferente a la del estudiante. Segundo, a que la mayoría de estudiantes, con intención o no, haya incursionado en la escritura de un texto de mayor complejidad durante el ciclo 2. Tercero, que los procesos de coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación, en el ciclo 2,

tuvieron un efecto inverso. En este punto, cabe decir que la complejidad de la información que recibe el estudiante, a partir de la evaluación que se le hace a su texto, podría ser causante de la no consolidación de los procesos textuales en su estructura cognitiva.

Sin embargo, llama mucho la atención que estos factores sean inoperantes en los grupos 1 y 2, en donde se encuentran los 5 estudiantes que mejoraron sus resultados de la rúbrica 1 respecto al ciclo 2. Podría decirse que en ellos hubo una mejor consolidación de los procesos textuales en su estructura cognitiva, y que sí funcionaron los procesos de evaluación formativa (coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación). Desafortunadamente, lo planteado en este trabajo no permite aseverar sobre las características del grupo que permitieron estos resultados. Pero esto no implica que se deba desestimar el progreso impulsado por el carácter formativo de los ciclos de escritura.

Retomando los resultados finales para la rúbrica 1, se observa que, comparándolos también con los del ciclo 2, hay una situación similar a la presentada con la rúbrica 2: solo 6 estudiantes obtuvieron un mayor puntaje respecto al ciclo 2. Esto refuerza la idea de que hubo factores que incidieron en la última medición, que pueden ser los tres ya mencionados u otros que no fueron tenidos en cuenta durante la secuencia didáctica.

La situación anterior también se puede explicar por el hecho de que el estudiante es tomado aquí como sujeto de evaluación y no como objeto. Serrano et al. (1998) plantean que cuando el estudiante es contemplado como lo primero (alguien que participa en los procesos evaluativos), necesariamente deben presentarse variaciones individuales en los resultados, en la escritura de diferentes textos y en la diversidad de interpretaciones que le da a la lectura. Esto se relaciona, de acuerdo a Guerra (2010), con el hecho de que en la evaluación formativa, como la ejecutada en esta investigación, el lenguaje que circula en ella permite, tanto la comunicación y el entendimiento entre los sujetos, como las disonancias y las disidencias, acompañadas de la confusión.

Para finalizar este análisis de resultados, cabe decir que los números obtenidos de las rúbricas son solo un punto de partida. No se pretendió mostrar una correlación, ni diferencias significativas entre grupos, ni otro tipo de análisis cuantitativo, porque así el estudio hubiera perdido la capacidad de develar lo sucedido con cada estudiante. Entonces cabe decir que, aunque se busca el progreso de todo el grupo, en ningún momento se mencionó si hubo fracaso o no de la secuencia en función del desempeño de todos. De hacerlo así, resultaría tecnicista, mecanicista y tradicionalista. Por el contrario, la secuencia permite que se le haga una meta-evaluación al diseño, a la planificación, a la ejecución, pues brinda información en cada paso del proceso. En otras palabras, tiene la suficiente plasticidad para ser enriquecida y reorientada, lo que indica su alto carácter formativo.

## 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las rúbricas deben ser aplicadas por los estudiantes. Las rúbricas contienen los criterios de planeación, redacción, revisión y corrección para evaluar los textos de los estudiantes. A su vez se propone en este trabajo que un criterio sea: el estudiante debe aplicar las rúbricas. Podría decirse que sería más preciso, veraz, y menos riesgoso, que las aplicara el docente-investigador. Pero sin correr ese riesgo, estos instrumentos no contribuirían a la autonomía del estudiante en la evaluación. Por tanto, cuando se usan a la manera de esta investigación, se les da una doble función: la de recolectar información para que el docente investigador conozca lo que sucede y, a la vez, facilita la dinámica de la coevaluación.

En el mismo sentido de la conclusión anterior, se puede decir que, de manera general, los estudiantes tuvieron mejores resultados en la macroestructura de la noticia que en los aspectos de la escritura. Sin embargo, sería impreciso decir que la secuencia didáctica fue ineficiente, pues hubo mejorías individuales, lo cual es un logro perceptible desde la visión de la evaluación formativa. Por el contrario, desde una perspectiva eficientista y tradicionalista, esto sería visto como un fracaso. Además, se influyó en los procesos de escritura, logrando generar consciencia de que la escritura no es solo un ejercicio mecánico, sino que necesita de una planeación y criterios de revisión y corrección.

Se refuerza aquí el principio de que el docente-investigador debe ser un evaluador para el mejoramiento y no para la clasificación. No debe ser para sentenciar cual estudiante cumple con requisitos y esquemas de escritura y cual no. En esta investigación, en lugar de dar una cátedra incontrovertible de cómo escribir, usó los resultados de las rúbricas y los errores resaltados por los propios estudiantes, como temáticas para clases relacionadas con la macroestructura y la escritura de las noticias. Facilitó un aprendizaje desde diversas participaciones a través de la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, planteadas desde los objetivos.

Participar como evaluador de un par, contribuye al aprendizaje del estudiante. Esto se evidencia acá, al ver que varios estudiantes que tuvieron el tercer turno de escritura (el primer y segundo turno fueron para aplicar rúbricas y resaltar errores en el texto de sus compañeros), obtuvieron mejores registros cuando fueron evaluados. Esto indica que la oportunidad de leer a otro y evaluarlo, también fortalece el ejercicio de escritura y que es efecto del diseño de los ciclos de escritura. Además, se debe tener en cuenta que fueron pensados con base en que la escritura es un proceso complejo, cuyo ejercicio óptimo solo puede darse mediante la inmersión dinámica y participativa en lectura-evaluación-escritura-corrección-reescritura. Es decir, que los resultados evidencian que también se genera aprendizaje mediante el ejercicio continuo, permeado de procesos formativos.

Se recomienda que, en próximas investigaciones, se use un mayor número de ciclos de escritura como los implementados en esta. Así, se podrían fortalecer en mayor medida las competencias escriturales.

También se recomienda que se implementen instrumentos que permitan captar información de lo que no está estrictamente relacionado a la escritura. Es decir, acerca de lo que hablan los estudiantes al interior de los grupos, de las expresiones de fracaso, de pesimismo o de optimismo, o de las relaciones humanas entre los participantes. Esto daría más detalles para pensar maniobras futuras y para caracterizar socialmente a la escritura en estudiantes de bachillerato.

## REFERENCIAS

- Álvarez, T. (2001). Textos expositivo-explicativos y argumentativos. Barcelona: Octaedro.
- Barriga, F., & Hernández, G. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw Hill.
- Barthes, R. (1996). El placer del texto y lección inaugural de la Cátedra de Semiología del Collège de France. México: Pearson
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas. Artículos Arbitrados, 6(20), 363-368.
- Camps, A., Ribas, T., Guasch, O., & Milian, M. (1993). La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar. Ministerio de educación, cultura y deporte, Secretaría General de educación y formación profesional. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de publicaciones.
- Carrillo, A. (2002). La evaluación: un proceso en permanente construcción. Actualidades pedagógicas N° 41, 4-5 Universidad de la Salle
- Cassany, D. (1993). El código Escrito.Describir el escribir. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (1993a). La Cocina de la Escritura. Barcelona, España: Empúrides.
- \_\_\_\_\_. (2003a). Describir el escribir. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2003). Taller de escritura: propuesta y reflexiones. Lenguaje, 31, 59-77.

- \_\_\_\_\_. (2004). La revisión en el proceso de composición. Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó de IRIF. S.L.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2000). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
- Condemarín, M. y Chadwick, M. (1984). La escritura creativa y formal. Santiago de Chile: Andrés Bello
- Creswell, J. (2005). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (2a. ed.). Upper Saddle River, NJ, EE. UU.: Prentice-Hall.
- Díaz, F., & Rojas, G. (2002). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos y estrategias para el aprendizaje significativo:. En F. Díaz, & G. Rojas, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. Constructivismo y evaluación psicoeducativa. Cap.8, pág. 349 - 425 (2da. Edición). México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Egg, A. (1999). El taller una alternativa de renovación pedagógica. Río de la Plata: Editorial Magisterio.
- Espejel, I. (2013). Cuando las áreas verdes se transforman en paisajes urbanos. La visión de Baja California. Tijuana, Baja California, México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Ferreiro, E. (2000). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: Fondo de Cultura Económica.



- Flower, L. (1989). *Problem Solving Strategies for Writing* . Orlando: Harcourt Brace Jovanovich .
- Flower, L., & Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Revista Texto en Contexto 1*, Los procesos de lectura y escritura, Asociación Internacional de Lectura, Buenos Aires.
- Flower, L., & Hayes, J. (2011). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: FLACSO.
- García, L. (2017). Planificar la evaluación: un aporte en la resignificación de la evaluación de los estudiantes. Ibagué, Colombia.
- Gómez, J. (2012). Perspectiva Sociocognitiva de la escritura. *Revista Infancias Imágenes*, 11(2), 31-43.
- Google. (s.f.). [Mapa de Prado, Tolima, Colombia en Google maps]. Recuperado de <https://www.google.com/maps/place/Prado,+Tolima/@3.74973,-74.9364873,15z/data=!4m5!3m4!1s0x8e3ead0d02e509e3:0xf705ee0d5541f212!8m2!3d3.74973!4d-74.927732>
- Greimas, A. ; Carrión, H.; Courtés, J., & Aguirre, E. (1990). *Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Grtedos
- Guerra, M. (2010). Introducción: Principios generales de la evaluación. En M. Guerra, *La Evaluación como Aprendizaje* (3° ed.). Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6° edición ed.). México, D. F.: McGraw-Hill.
- Jolibert, J. (1997). *Formar niños productores de textos*. Chile: Hachette.

- Jurado, F. (2009). La evaluación de la escritura para la evaluación de la lectura. *Revista Iberoamericana para la Evaluación Educativa*, 2(1), 130-146.
- López, V. (2006). *La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Martínez, J. (2010). La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica. *Revista Infancias Imágenes*, 9(2), 35-47.
- Myklebust, H. (1973). *Development and disorders of written language (Vol. 2)*. Grune & Stratton, Incorporated.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares lengua castellana*. Bogotá.
- Moncada, D., Sánchez, N., & Carvajal, Y. (2015). *La coherencia y la cohesión en la producción de textos narrativos de 5º grado de la I.E.D República de Colombia. (Tesis de pregrado)*. Bogotá: Universidad Libre
- Oliveros, C. (2013). *Implementación de criterios de Evaluación basados en la coherencia y la cohesión, en un contexto de evaluación formativa, para el fortalecimiento de la composición escrita de los niños del ciclo I del colegio Universidad Libre. (Tesis de pregrado)*. Bogotá: Universidad Libre
- Palacio, L. (2001). *La didáctica como mediación: de las relaciones entre la pedagogía y las ciencias*. *Gaceta Didáctica*, Edición 5.

Piaget, J. (1977). *Psicología del niño*. Madrid: Morata

Rivera , A. (2017 ). *La evaluación de los procesos escriturales en la educación básica*. Ibagué-Colombia.

Rodríguez, S. (2013). Criterios de evaluación de textos escritos en proceso en lengua materna, en el segundo ciclo de educación (7° grado) del Colegio de Bachillerato Universidad Libre. *Revista Interacción*, 12, 157-168.

Sacardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

Salvador, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita (una perspectiva didáctica)*. Archidona: Aljibe.

Serrano, S., & Peña, J. (1998). La evaluación de la escritura en el contexto escolar. Sus implicancias para la práctica pedagógica. *Lectura y vida*, 19(2), 11-20.

Shih, M. (1986). Enfoques basados en Contenido para Enseñar Escritura Académica. *Tesol Quarterly*, 20(4), 617-648.

Smith, F. (1978). *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Teberosky, A. (1995). *¿Para qué aprender a escribir? Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.

Van, W. (2009). L1 use during L2 writing: An empirical study of a complex phenomenon. *Journal of Second Language Writing*, vol. 18, 235-250.

Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.

# ANEXOS

## Anexo A. Primer ciclo

De cada noticia aparecen dos imágenes. Una, muestra la primera versión con los errores marcados por el compañero. En la segunda se muestra la segunda versión de la noticia.

**INSTITUCIÓN ENTRE BASURAS**

En la institución José Celestino mucho no encontramos en las basuras, no hay buen manejo.

¿Hay cohesión?

En la institución se la verdad se manejan no se hace nada con las basuras y quema lo poco que recogen.

¿Por qué hay tanta basura en la institución?

- Porque no hay un buen conocimiento de manejo de basuras.

¿Qué hacen con la basura?

- todas las basuras se deponen en un lugar, fomentado desorden y cuando se rebasa el lugar se quema.

**DEINER ORTIZ**

¿Hay profesores al cuidado de la basura?

no, porque hay unos profesores que tienen el conocimiento, pero muy poco lo aplican.

¿Por qué no se ponen al tanto esta problemática?

- tanto los profesores y los estudiantes no tienen la capacidad ni la experiencia de reciclar y administrar las basuras.

¿Cómo protegen el lugar de las basuras?

- El lugar de las basuras no se encuentran protegidas por falta de información y conocimiento.

## INTUICION ENTRE BASURAS

En la Institución Jose Celestino Mutis  
no hay un buen manejo en las  
basuras

En la Institución de la Vereda  
Montoso no se hace nada con las  
basuras y queman lo poco que  
recogen.

¿Por qué hay tanta basura en la  
Institución?

- Por que no hay un buen conoci-  
miento de manejo de basuras.

¿Qué hacen con las basuras?

- todas las basuras se depositan  
en un lugar, fomentando desorden.

Y cuando se rebosa el lugar y se queman.

¿Hay profesores al cuidado de las basuras?

- Por que hay unos profesores que  
tienen el conocimiento pero muy poco  
lo aplican.

¿Por qué no se ponen al tanto de esta  
problemática?

- tanto los profesores y los estudiantes  
no tienen ni tienen la capacidad  
ni la experiencia de recibir administrar  
las basuras.

¿Cómo protegen el lugar de las basuras?

- El lugar de las basuras no se  
protegen por falta de  
información y conocimiento  
por eso la mayoría hoy en día las queman.

## EL MEDIO AMBIENTE

El medio ambiente es una de las cosa mas importante en el ser humano y ya que en los arboles encontramos el oxigeno y el fruto, el agua es la segunda cosa mas importante en la vida del hombre ya que sirve para la vida del hombre y que sirve para tomarla bañarse y para otras cosas mas pero hoy en dia lo estamos contaminando por compra alimentos en empaque porque al terminarlo de consumir lo tiramos al suelo y hoy ya uno lo esta contaminando y si una sigue contaminando todos moriremos por tantas basuras.

pero si la situacion cambia todos podemos vivir por que el agua no esta contaminada y los arboles moridos sin vida. El resumen tiene que ir despues  
El medio ambiente es importante por que gracias a los arboles y el agua, esas son las dos cosas importantes en la vida del hombre y tambien en los animales.

TITULO: Cómplete con el título por que no tiene mas de 5 palabras.

Encabezado: El resumen tiene que ir despues del título y no mas de 75.

Cuerpo: Es el cuerpo por que tiene menos de 70 palabras que 59.

Cierre: tiene 27 palabras no 30.

AUTORA: MARYOLY TRIANA



las basuras en las Veredas  
 LAS BASURA QUE BOTAMOS  
 NOSOTROS EN EL PISO Y  
 EN LAS DIFERENTES PARTES  
 DE LA REGIÓN.

Las personas de las Veredas  
 no tienen cuidado con las  
 basuras que botan al piso, tiendo  
nosotros hay veces que somos  
 muy innocentes por que todo lo  
 que compramos que traen en  
 bolsa o en un en paquete.

Todo va para el piso en vez  
 de buscar una caneca o  
 entrar a una tienda para  
 pedir el Favor de botarla, o ya  
noseta para la cara de  
 ellas. ¿verdad?

También entre todas las personas  
 de la región podrían hacer una  
 campaña para recoger todas  
 las basuras ya que hay a encantos  
 alrededor por el mal estado  
 como contamos por culpa de  
 las basuras.

Wilson Machado Serrano

Criterios para redactar  
 la noticia

II  
 Título: Si cumple con el título  
 resumen: Si cumple con el resumen  
 cuerpo NO cumple con el cuerpo  
 porque solo tiene 64  
 creencia: Si cumple con el cuerpo



LAS BASURAS EN BOGOTÁ  
 El 76 febrero 2018 hubo un proble-  
 ma en Bogotá en las calles  
 se encontraban muchas basuras <sup>alrededor</sup>  
 por culpa de el presidente,  
 no pasaron los carros de basuras  
basuras durante <sup>la</sup> semana y se  
 acumularon muchas basuras, las calles  
 no se encontraban en buen estado  
había mal olor los animales no  
 paraban de rebolcar las basuras  
 los habitantes se sentían muy mal.  
 Lo que hizo reflexionar <sup>al</sup> presidente  
 sobre las quitar las  
 causas se hubiera fue anterior  
 no hubo ningún problema y los  
 carros de basuras pasaban puntualmente.  
 EL PRESIDENTE NO tuvo compasión  
 DE LOS CIUDADANOS Y LOS HABITANTES

EL MEDIO AMBIENTE  
Bogotá  
 EN Colombia el 76 febrero 2018  
 hubo un problema de basuras y se  
 continuó  
 no siguieron causando proble-  
 mas enfermedades en las casas  
 en las calles o barrios  
 155

### Las basuras en la Veredas

LAS BASURAS QUE BOTAMOS  
NOSOTROS EN EL PISO Y EN  
LAS DIFERENTES PARTES  
DE LA REGION.

Las Personas de las Veredas  
no tiene cuidado con las  
basuras que botan al piso,  
todas ellas hay veces  
que son inmorantes por  
que todo lo que compran  
que viene en bolsa o en  
paquete son tirados sin pensar  
en las consecuencias.

Todo va para el suelo en  
vez de buscar una caneca  
o entrar a una tienda, para  
pedir el favor de botarla o  
llevarla para la casa de que  
botan las basuras al piso.

Tambien entre todas las personas  
de la region podrian hacer  
una campaña para recoger  
todas las basuras ya que  
hay a nuestro alrededor, por  
el mal estado como estamos  
por culpa de las basuras.

Wilson Macbeyn Serrano Rojas

## LAS BASURAS EN BOGOTÁ

El presidente no tuvo compasión de los ciudadanos y los habitantes se vieron en la necesidad de denunciar y poder arreglar ese problema.

El 76 febrero 2018 hubo un problema en Bogotá, en las calles se encontraban muchas basuras por descuido de el alcalde no pasaron los carros de las basuras durante una semana y se acumularon muchas basuras, las calles no se encontraban en buen estado había mal olor los animales no paraban de rebotar las basuras y los habitantes se sentían muy mal.

Lo que hizo reflexionar al alcalde fueron las autoridades las cosas se fueron arreglando, no hubo ningún problema y los carros de basuras pasaban puntualmente.

Los habitantes del sector no se aguantaron y pusieron la denuncia ante los abogados mas importantes del país y todo se arreglo.

**DIA DE LA DEMOCRACIA**

El 23 del pasado mes se llevo a cabo el día de la Democracia en la institución.

El día 23 de febrero del 2018 se celebró el día de la democracia y se eligieron tres personas que conforman el Gobierno escolar ellos son:

El Personero, Uber Abel Rodríguez Sosa del grado Once, la Contralora, Sara Yuleth Mesa Romero del grado Décimo y la Comisionada de Paz, Angie Lorena Ruiz Ferra del grado décimo.

Ellos fueron elegidos por sus propuestas y su responsabilidad. Para este cargo, deben defender los derechos de los estudiantes. (Cambio de lugar, la Separación de...)

Gracias a la colaboración de los alumnos se llevo a cabo las elecciones del Gobierno escolar en la institución educativa José Celestino Múts.

**Autora:** Sthefany Gisela Ospina C

**DIA DE LA DEMOCRACIA**

La democracia es la elección de los estudiantes para hacer valer nuestros derechos...

El 23 de febrero del 2018, se celebró el día de la democracia se llevó a cabo la elección de las tres personas más importantes del Gobierno escolar. Personero, contralora y comisionada estudiantil de paz.

Por medio de la votación se eligieron estas tres personas el lunes 26 de febrero del 2018. Se hizo una formación, el profesor González les informó a los estudiantes que el alumno Uber Abel Rodríguez, fue elegido a la personería con un total de votos de 151. Quedó de contraloría la Señorita Sara Mesa, fue ganadora a la contraloría con un total de votos de 122. La estudiante Angie Ruiz Ferra fue la ganadora a comisionada estudiantil de paz, con un total de votos de 102.

Esperamos que colaboren para cumplir dichas propuestas para que sea un colegio sin ninguna corrupción.

**Autora:** GREYS KARINA RUBIO MELLÁN...





## Anexo B. Segundo ciclo

De cada noticia aparecen dos imágenes. Una, muestra la primera versión con los errores marcados por el compañero. En la segunda se muestra la segunda versión de la noticia.

**AECTACIÓN EN EL QUIOSCO**

- El kiosco de la institución afectado por algunos estudiantes que vienen jugando en esa zona.

- En la institución José Cevallos más de 100 estudiantes afectados por algunos estudiantes que juegan fútbol y tiran las latas de los alimentos que consumen durante el recreo. En el momento el kiosco mantiene una gran cantidad de basura que viene acumulándose desde el año que fue fabricado este lugar.

Desde ese año el estado anterior y el actual no han habido sobre esta parte recreativa para que no haya elementos como papeleras. Por eso es que los profesores no están dando atención en esa zona por que siempre mantiene sucia. Para algunos alumnos y docentes se han quejado de esta situación y no ha querido hacer una gestión que se encargue de la limpieza de esa parte.

- Entonces los profesores han decidido que ellos van a hacer grupos por sectores para que todos los días se encargue el kiosco y prohibir los juegos de balón en el kiosco.

NENSA BROCHERO Jaque

**AECTACIÓN EN EL QUIOSCO**

- El kiosco se encuentra afectado por algunos estudiantes que vienen jugando en esa zona.

- En la institución José Cevallos más de 100 estudiantes afectados por algunos estudiantes que juegan fútbol y tiran allí las latas de los alimentos que consumen durante el recreo. En el momento el kiosco mantiene una gran cantidad de basura que viene acumulándose desde el año que fue fabricado este lugar.

Desde ese año el estado anterior y el actual no han habido sobre esta parte recreativa para que no haya elementos como papeleras. Por eso es que los profesores no están dando atención en esa zona por que siempre mantiene sucia. Para algunos alumnos y docentes se han quejado de esta situación y no ha querido hacer una gestión que se encargue de la limpieza de esa parte.

- Entonces los profesores han decidido que ellos van a hacer grupos por sectores para que todos los días se encargue el kiosco y prohibir los juegos de balón en el kiosco.

NENSA BROCHERO Jaque

## EL USO DE CELULARES EN LA INSTITUCIÓN

El uso de celulares en la institución está ~~prohibido~~ desde el año 2019. ~~Prohibido~~

Fue ~~prohibido~~ el uso de celulares en la institución educativa José Celestino Mutis desde el año 2019. Por el rector José Jesús Olaya Romero a los padres de familia se le ~~admitió~~ en una reunión, además a los ~~alumnos~~ se les ~~prohibió~~ el uso de celulares, y que no debían ~~usar~~ traer los ~~celulares~~ a la institución, unos estudiantes cumplen con la regla y otros no, y ~~profesores~~ se ~~dejan~~ a se los ~~trabajan~~ por ~~haber~~ traen a la institución. Los profesores han dicho que no responden por nada de valor, por que ya se les ~~ha~~ ~~abandonado~~ a los padres en la reunión.

~~Docentes~~  
Los profesores y el rector esperan que los padres apoyen y no dejen que sus hijos ~~traigan~~ celulares a la institución.

Autora: Silvana

FINES:  
OBJETIVOS:  
CONTENIDO:  
CATEGORÍA:

medida mayorcula con ~~manera~~  
Bastante pobre limitado  
Basta ~~bastante~~ como institución

7 ~~calificado~~ ~~calificación~~

## EL USO DE CELULARES EN LA INSTITUCIÓN

El uso de celulares en la institución está prohibido desde el año 2019.

Fue prohibido el uso de celulares en la institución educativa José Celestino Mutis, desde el año 2019. Por el rector José Jesús Olaya Romero, a los padres de familia se le admitió en una reunión, que los alumnos no debían usar los teléfonos en la institución, unos estudiantes cumplen con la regla y otros no, y ~~avanzo~~ se los ~~dejan~~ o se los ~~quitan~~.

Los profesores han dicho que no responden por nada de valor, por que ya se les ~~ha~~ ~~abandonado~~ en una reunión.

Los docentes y el rector esperan que los padres apoyen y no dejen que sus hijos lleven celulares a la institución.

Autora: Silvana Gisela Duran Castillo

## Celebración Día de la Mujer

(El 8 de Marzo del 2018 se celebró el día de la mujer gracias a nuestro sector.)

El 8 de Marzo del 2018 en la I.E. José Cevallos Ruiz de Cevallos el día de la mujer, ya que se nos a cada hora de trabajo y reconocimiento a los <sup>alumnos</sup> que han tenido un desempeño académico mejor. Gracias al sector y su brillante idea para que los estudiantes de grado once y en algunos otros grados participaran los hombres y las mujeres en este acto.

Que día algunas estudiantes fueron en representación y en representación de la ~~celebración~~ celebración de la mujer.

Autor: Jennifer Brachero

## Celebración Día de la Mujer

(El 8 de Marzo del 2018 se celebró el día de la mujer gracias al sector.)

El 8 de Marzo del 2018 en la I.E. José Cevallos Ruiz de Cevallos el día de la mujer, gracias al sector, ese día algunos estudiantes del grado once hicieron una hora de trabajo, donde se respetaba como una mujer noble, que por su valor no tiene que ser una esbelta, tiene que ser el derecho a la tierra.

También se tuvieron invitadas a cada una de ellas por grado que representaron su institución y su gran capacidad de cada una de ellas.

Autor: Jennifer Brachero



El Mal Uso De los Baños

Los estudiantes deben recolectar firmas para hacer algo por este mal uso de los baños.

Este fin de semana, los baños están en muy mal estado, los estudiantes que les corresponde el aseo lo han hecho. Pero, es muy difícil controlar su olor, algunas mujeres son limpias y otras no, las niñas que todo el tiempo tiene muy mal olor, algunas niñas son muy desahuciadas y hacen sus necesidades y no les echan agua, de echar sus paños (letras) las influyen al baño y se taponan los baños.

Por eso, debemos dar una lista frente al rector para hacer algo por estos malos hábitos en el colegio que nos daña.

Junto a la profesora principal y los

El Buen Uso de los Baños

Estudiantes debemos tener un buen uso de los baños.

no incluir cosas más sucias con agua infinita.

6<sup>to</sup> grado Karina Rubio Millán  
Autora

El Mal uso de los Baños

Los Estudiantes de la I. E. Jose Celestino Mutis deben recoger firmas para hacer algo por este mal uso de los baños.

Este fin de semana, los baños están en muy mal estado, los estudiantes que les corresponde el aseo lo han hecho. Pero es muy difícil controlar su olor, algunas mujeres son limpias y otras no, los sanitarios mas que todo el tiempo tiene muy mal olor, algunas niñas son muy desahuciadas y hacen sus necesidades y no los descargan, les echan sus paños, por eso, debemos dar una lista frente al señor rector para hacer algo por estos malos hábitos.

Junto a los profesores del colegio y los estudiantes debemos tener un buen uso

## PROBLEMÁTICA QUE ABRIRÁ A LA COMUNIDAD

- En la semana anterior de esta reunión  
acabo una obra experimental en México  
que tiene los elementos de la comunidad.
- En la semana unos socios dicen que los  
vídeos tienen que ser mejores, otros  
reaccionan y reclaman que quieren más cosas,  
Sabiendo que todos somos iguales en todos los socios.

¿Que hacen para que todo se resuelva al tiempo y  
de acuerdo? Para que a todos los socios se les  
vea por igual?

Los socios que ya sabían de esta problemática  
e invitan a los otros integrantes a que se reúnan  
de acuerdo y tienen al presidente para que todos  
se sienten hablando por igual entre ellos y con una igual  
mejor, y hacerlo sabiendo cuando cada uno  
de ellos y los pasados.

y si algunos socios quieren vender su idea,

podrán venderla con toda la libertad, y el precio

que ellos deseen y así no habrá diferencia uno del otro.

AUTOR: DAVID SANTIAGO DE LA HERRERA

19.03.2019

## PROBLEMÁTICA QUE AFECTA A LA COMUNIDAD

debería ir en  
Noticia

En la vereda Altamira se está yevando a cabo una gran problemática por la abarvencia que tienen los dirigentes de la comunidad.

En la vereda vnos socios al ver que los socios quieren coger las mejores partes, ellos reaccionan y reclaman por que los quieren a ser menos, sabiendo que todos son iguales en todos los sentidos.

¿Qué hacen para que todos se pongan al tanto, y de acuerdo, para que todos los socios se sientan igual?

Esos socios que van sabiendo de esta problemática, e invitan a los otros interesados a que se pongan de acuerdo, y hacen al presidente para que todos se sientan bienidos por igual (presio) y con una igual medida, y asen a planear cuando ellos lesien y les parezca.

avanzando

y si algunos socios quieren vender su lote podrán venderlo con toda la libertad, y el precio que ellos deseen.

LE FALTO MAS INFORMACIÓN

AUTOR: DEINER SANTIAGO ORTIZ HERRERA

Así no abian mas ~~historias~~ conflictos

TITULO: 6

Sumario: 22 ni diferencias uno del otro

CUERPO: 103

LINEA: 20

\*1) TIENE MUCHAS PALABRAS REPETIDAS

\*2) NO SE LE IDENTIFICA CLARAMENTE EL CIERRE A LA NOTICIA.

COMPROBADO: Yudi Mora,

12/03/2018

## COMO FINANCIAR EL TEJADO DEL COLEGIO

La Secretaría de Previsión que esto contribuirá a que los estudiantes del Colegio no tengan ningún riesgo de Salud ya que este tejado representa un riesgo del 75% graves que afectan uno de los derechos más importantes de el ser humano demostrando en el pasado actividad mundial de Salud. En términos similares se pronunciaron los presidentes de la Vereda mambuso Oliverio Ladrón y el presidente de la Junta de Acción Comunal de la Vereda Altamira Andrés Ortiz.

El anuncio fue recibido satisfactoriamente por los representantes y directivos de la Alcaldía y el ministerio de educación tomando en cuenta la importancia de la renovación para lograr un estado estado de salud mejor para los estudiantes y docentes.

El ministerio de educación anuncia que trabajará con la alcaldía para renovar el tejado del Colegio.

NOMBRE JOHAN STIVEN CASTILLO

Nombre: Johan Castillo


14-03-2018

## COMO FINANCIAR EL TEJADO DEL COLEGIO

El mal estado de los tejados en el colegio Jose Celestino Mutis.

En la institución Jose Celestino Mutis el tejado se encuentra en muy mal estado hace 5 años, ya que cuando llueve se cae el agua a la mayoría de salones y se mojan todos los útiles de los estudiantes y profesores, el rector a hecho reclamos a la alcaldía que por favor coloquen los tejados ya que están en malas condiciones.

La alcaldía a colaborado muy poco con los tejados, ya que el rector dice que no hay plata que esperar que ellos lo acaben de arreglar.

 Universidad del Tolima	<b>PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE USUARIOS</b>  <b>AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	Página 1 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 03
		Fecha Aprobación: 15 de Febrero de 2017

Los suscritos:

ADRIANA CRISTINA AGUIRRE GUAYARA	con C.C N°	65.709.150
_____	con C.C N°	_____
_____	con C.C N°	_____
_____	con C.C N°	_____
_____	con C.C N°	_____

Manifiesto (an) la voluntad de:

**Autorizar**

☒

**No Autorizar**

☐

**Motivo:**

La consulta en físico y la virtualización de **mi OBRA**, con el fin de incluirlo en el repositorio institucional de la Universidad del Tolima. Esta autorización se hace sin ánimo de lucro, con fines académicos y no implica una cesión de derechos patrimoniales de autor.

Manifestamos que se trata de una OBRA original y como de la autoría de LA OBRA y en relación a la misma, declara que la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA, se encuentra, en todo caso, libre de todo tipo de responsabilidad, sea civil, administrativa o penal (incluido el reclamo por plagio).


Por su parte la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA se compromete a imponer las medidas necesarias que garanticen la conservación y custodia de la obra tanto en espacios físico como virtual, ajustándose para dicho fin a las normas fijadas en el Reglamento de Propiedad Intelectual de la Universidad, en la Ley 23 de 1982 y demás normas concordantes.

La publicación de:

Trabajo de grado	<input checked="" type="checkbox"/>	Artículo	<input type="checkbox"/>	Proyecto de Investigación	<input type="checkbox"/>
Libro	<input type="checkbox"/>	Parte de libro	<input type="checkbox"/>	Documento de conferencia	<input type="checkbox"/>
Patente	<input type="checkbox"/>	Informe técnico	<input type="checkbox"/>		
Otro: (fotografía, mapa, radiografía, película, video, entre otros)					<input type="checkbox"/>

Producto de la actividad académica/científica/cultural en la Universidad del Tolima, para que con fines académicos e investigativos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad del



 Universidad del Tolima	<b>PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE USUARIOS</b>  <b>AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	Página 2 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 03
		Fecha Aprobación: 15 de Febrero de 2017

Tolima. Con todo, en mi condición de autor me reservo los derechos morales de la obra antes citada con arreglo al artículo 30 de la Ley 23 de 1982. En concordancia suscribo este documento en el momento mismo que hago entrega del trabajo final a la Biblioteca Rafael Parga Cortes de la Universidad del Tolima.

De conformidad con lo establecido en la Ley 23 de 1982 en los artículos 30 “**...Derechos Morales. El autor tendrá sobre su obra un derecho perpetuo, inalienable e irrenunciable**” y 37 “**...Es lícita la reproducción por cualquier medio, de una obra literaria o científica, ordenada u obtenida por el interesado en un solo ejemplar para su uso privado y sin fines de lucro**”. El artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “**los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores**” y en su artículo 61 de la Constitución Política de Colombia.

- Identificación del documento:

Título completo: **EVALUACIÓN FORMATIVA DE LA ESCRITURA DE ARTICULOS INFORMATIVOS EN ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO DE LA VEREDA MONTOSO ZONA RURAL DE PRADO TOLIMA**

- Trabajo de grado presentado para optar al título de:

**MAGISTER EN EDUCACIÓN**

---

- Proyecto de Investigación correspondiente al Programa (No diligenciar si es opción de grado “Trabajo de Grado”):

---

- Informe Técnico correspondiente al Programa (No diligenciar si es opción de grado “Trabajo de Grado”):

---

- Artículo publicado en revista:


---

- Capítulo publicado en libro:

---

- Conferencia a la que se presentó:

---

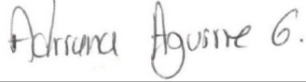
 Universidad del Tolima	<b>PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE USUARIOS</b>  <b>AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	Página 3 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 03
		Fecha Aprobación: 15 de Febrero de 2017

Quienes a continuación autentican con su firma la autorización para la digitalización e inclusión en el repositorio digital de la Universidad del Tolima, el:

Día: **15** Mes: **AGOSTO** Año: **2018**

Autores:

Firma

Nombre:	ADRIANA CRISTINA AGUIRRE GUAYARA		C.C.	65.709.150
Nombre:	_____	_____	C.C.	_____
Nombre:	_____	_____	C.C.	_____
Nombre:	_____	_____	C.C.	_____

El autor y/o autores certifican que conocen las derivadas jurídicas que se generan en aplicación de los principios del derecho de autor.